

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POST- GRADO

**Factores motivacionales en la calidad de la gestión en
el Instituto Superior Pedagógico Público "Huaraz"**

TESIS

Para optar al grado académico de Doctor en Educación

AUTOR:

Wilfredo Félix Paucar Sánchez

ASESOR :

Moisés Huerta Rosales

Lima – Perú

2010

DEDICATORIA

*A mis queridos padres: Juana Sánchez y Adrián
Paucar; a mis hermanos: Juan, Moisés, Jacob y
Verónica quienes compartieron lo que es el sabor de la
tristeza
y la alegría que nos deparó la vida.
A mi primo Gerardo, guía espiritual.
A mi esposa Maritza y a mis hijos: Georgette y Kopechek,
Como ejemplos de vida.*

AGRADECIMIENTO

*Mi especial reconocimiento
a todos los docentes, en especial al Dr. Elías
Mejía Mejía, de la Universidad Nacional Mayor de
San Marcos, que nos inculcaron conocimientos
en mi formación profesional.*

*A mi asesor Dr. Moisés Huerta Rosales.
Espero que esta tesis contribuya el desarrollo de
posteriores trabajos a los estudiantes de la
Facultad de Educación.*

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación existente entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

La muestra de estudio estuvo conformada por 50 docentes. Se utilizaron como instrumentos de medición la Escala de Evaluación de la Calidad de gestión elaborada por Jaime Aliaga y Jonan Pecho y la Encuesta sobre los Factores Motivacionales elaborado por el autor.

La investigación se enmarcó dentro del tipo de investigación descriptiva porque midió las variables en estudio tal como se presentaron en el momento de la aplicación de los instrumentos.

Los resultados obtenidos con la correlación de Pearson permiten aseverar que no existe una relación significativa entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz” porque en algunas dimensiones es necesario hacer referencia al manejo de procedimientos, principios y técnicas relacionados con el orden, el cumplimiento y el comportamiento ético.

PALABRAS CLAVES: Motivación, Calidad de la Gestión, Gestión institucional

ABSTRACT

The research objective was to determine the relationship between motivational factors and the quality of management in the Public Pedagogical Institute "Huaraz.

The study sample consisted of 50 teachers. Were used as instruments to measure the Scale for Assessment of the Quality Management and developed by Jaime Aliaga Jonan Chest and Motivational Factors Survey prepared by the author.

The research was undertaken within the type of descriptive research because they measured the variables under study as presented at the time of the application of the instruments.

The results obtained with the Pearson correlation can assert that there is no significant relationship between motivational factors and the quality of management in the Public Pedagogical Institute "Huaraz" because in some dimensions is necessary to refer to management procedures, principles and techniques related to the order, compliance and ethical behavior.

Key words: Motivation, Quality Management, Institutional Asset Management

INTRODUCCIÓN

La motivación es un aspecto importante para el efectivo desempeño laboral; sin lugar a dudas, un trabajador motivado tiene alto rendimiento. Sin embargo, el personal docente del Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz” en la actualidad realiza sus labores como una obligación que tiene que cumplir por el hecho de ocupar un puesto, mas no se siente motivado para desempeñar sus funciones. Esto genera a su vez malestar y estrés en ellos mismos, lo que se traduce en un deficiente desempeño docente que repercute en la productividad y el rendimiento óptimo de la institución.

Si este docente, formador o profesor no se siente parte de la institución, no participa de la toma de decisiones para el logro de los objetivos, probablemente, sus ganas de trabajar sean bajas y por ende logren un desempeño deficiente.

En cuanto a la calidad de la gestión debemos señalar que está vinculado con los estilos de gestión, la forma cómo dirigen y gestionan. La columna vertebral para una buena conducción constituye la cultura organizacional de la institución porque poseen un conjunto de significados que involucra la identidad personal, la creatividad, las habilidades, la experiencia y el conocimiento del personal de la institución.

La presente investigación está estructurada en cuatro capítulos:

El CAPÍTULO 1: Contiene los temas referidos a la situación problemática, formulación del problema general y problemas específicos, justificación teórica y práctica del estudio, objetivo general y objetivos específicos

CAPÍTULO 2: Está referido al marco teórico cuyas bases teóricas están centradas en los factores motivacionales, las teorías de la motivación, motivación del aprendizaje, principios de la motivación, procedimientos e instrumentos de evaluación del desempeño docente: calidad, estilos y variables que definen los estilos de gestión, gestión de recursos humanos y la definición de términos básicos.

CAPÍTULO 3: Se refiere a la formulación de las hipótesis. Presenta la hipótesis principal y derivadas, las variables independiente y dependiente así como las definiciones operacionales, la metodología, el tipo, diseño, población y muestra de investigación; las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la escala de evaluación de la calidad de gestión, la encuesta sobre los factores motivacionales y las técnicas de análisis y procesamiento de los datos.

CAPÍTULO 4: Está referido a los resultados y discusión. En esta parte se realiza la presentación y análisis de los resultados, la confiabilidad de los instrumentos de estudio, la encuesta sobre los factores motivacionales, la escala de evaluación de la calidad de gestión, el análisis estadístico-descriptivo y correlacional de las variables de estudio, contrastación de las hipótesis y la discusión de los resultados.

Finalmente se dan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

El Tesista.

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

	Pág.
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	
1.1. Fundamentación y formulación del problema	11
1.1.1. Problema general	17
1.1.2. Problemas específicos	17
1.2. Objetivos	17
1.2.1. Objetivo general	17
1.2.2. Objetivos específicos	17
1.3. Justificación	18
1.3.1. Justificación teórica	18
1.3.2. Justificación práctica	18
1.4. Fundamentación y formulación de las hipótesis	18
1.5. Hipótesis	19
1.5.1. Hipótesis general	19
1.5.2. Hipótesis específicas	19
1.6. Identificación y clasificación de las variables	19

1.6.1. Variable independiente	19
1.6.2. Variable dependiente	19

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	21
2.2. Bases teóricas	25
2.2.1. Los factores motivacionales	25
2.2.2. La calidad de gestión	72
2.3. Definición conceptual de términos	94

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Operacionalización de variables	102
3.2. Tipificación de la investigación	103
3.3. Diseño de investigación	103
3.4. Población y muestra de investigación	104
3.4.1. La población	104
3.4.2. La muestra	104
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	105
3.6. Técnicas de análisis y procesamiento de los datos	119

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Presentación y análisis de los resultados	121
4.1.1. Confiabilidad de los instrumentos de estudio	121

4.1.2	Análisis estadístico-descriptivo y correlacional de las variables de estudio	126
4.2.	Contrastación de las hipótesis	134
4.3.	Discusión de los resultados	137

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Fundamentación y formulación del problema

Las organizaciones están integradas por individuos que son las unidades fundamentales de análisis en la teoría de la organización. Las ciencias de la conducta -antropología, psicología y sociología- proporcionan una parte significativa de la base para comprender la conducta individual en las organizaciones. Los procesos psicológicos: percepción, cognición y motivación proporcionan los medios por los cuales los individuos desarrollan aprendizajes.

Es sabido que para toda organización, el elemento humano es de vital importancia ya que gracias a su talento hacen que la organización logre los objetivos planteados; para lograr el rendimiento satisfactorio del personal, las organizaciones requieren de sistemas de motivación que ayuden al buen desempeño.

La gestión educativa en la Institución de Formación Docente debe resignificar sus prácticas y procedimientos en función a sus logros educativos. Destaca como un aspecto clave la motivación de los docentes de una institución, por ser actores fundamentales en la consecución de los logros educativos dentro y fuera del aula. Se entiende que es a través del formador (docente, profesor) como los estudiantes lograrán desarrollar sus aprendizajes.

La calidad de la gestión es un factor clave en el conjunto del funcionamiento institucional y, por tanto, el conocimiento de los factores motivacionales permitirá establecer el perfil de las actuaciones que se esperan de él en los diversos ámbitos que definen su rol.

De acuerdo a Freemont y Rosenzweig la gente actúa y reacciona en escenarios de su medio, tanto culturales como de organización; los patrones individuales de conducta son resultado de muchos factores complejos y representan una parte integral e importante del sistema psicosocial (1).

Según Andrade, O' Hara y Ríos, la gestión está en función del proceso educativo y el aprendizaje de los estudiantes, es decir, las acciones y decisiones de gestión deben tener como criterio facilitar y generar condiciones que favorezcan este fin educativo. (2)

La calidad de la gestión de una Institución de Formación Docente responde a tres consideraciones fundamentales: a nivel educativo, a un nivel de educación superior y de la calidad.

Respecto al primero, trasciende el espacio del aula y la acción netamente pedagógica, lo que incluye la responsabilidad personal y social que tiene el docente frente al desarrollo de la educación en general y de la profesión docente en particular. Siguiendo a Andrade et.al., se trata de mirar la profesión docente de manera integral. (2)

El formador responde a un nivel de educación superior porque implica enseñar a enseñar en una perspectiva de educación de adultos, la preparación de sus estudiantes en didácticas para enseñar a niños, adolescentes y jóvenes, así como en el manejo de los contenidos adecuándolos a los diferentes niveles de pensamiento y a los propósitos que se espera alcanzar con el grupo. En la práctica, la experiencia nos ha llevado a ver que el futuro docente es tratado como estudiante de primaria, tanto en la demanda cognitiva como en su comportamiento dentro y fuera del aula, bajo el pretexto de que lo aprendido es lo que deben replicar cuando salgan de las aulas. Finalmente, el docente es de

calidad porque debe tener un enfoque intercultural basado en el conocimiento de convivencia en la diversidad ya que esto determina maneras diferentes de mirar, pensar, entender y hacer las cosas.

Del mismo modo, Andrade, et al., señalan que al formador le toca mirar a sus estudiantes no solo tomando en cuenta las diferencias en sus habilidades personales y ritmos de aprendizaje, sino que le toca entender que ellos provienen de diverso contextos culturales, que crecen con diferentes costumbres y modos de entender el mundo, que su realidad en relación con el aprendizaje parte de diferentes estímulos y motivaciones (2).

Esto implica asumir la importancia de la apertura personal, tener flexibilidad para entablar y comprender situaciones comunicativas con discursos ajenos a los propios, considerar que cada cultura expresa una concepción del mundo, reconocer la existencia de interacciones culturales asimétricas en una sociedad y ser consciente de que el ejercicio de derechos y deberes puede vivirse de manera particular de acuerdo con el propio universo cultural de los sujetos.

En la institución objeto de este estudio, permanentemente hay cambio de directores. El nuevo director selecciona los cargos jerárquicos, este es un fenómeno que de hecho afecta al desempeño de los docentes que trabajan permanentemente y afecta a los docentes contratados, pues se notan preferencias y diferencias de trato entre ellos traduciéndose en la poca motivación del personal. Si el docente, nombrado o contratado, no se siente parte de la institución y no participa de la toma de decisiones para el logro de los objetivos, es probable que muestre menor motivación hacia el trabajo y por ende su desempeño será deficiente. Pues los planteamientos y la toma de decisiones las realizan la plana directiva y jerárquica y estos son sólo remitidos a los docentes para su cumplimiento o en su defecto para remitir informes a las autoridades superiores. De esta manera no se sienten identificados como docentes de la institución, no satisfacen sus expectativas y se generan frustraciones en los alumnos, indicadores negativos para un buen

desempeño. Por otro lado, algunos docentes se sienten inconformes con la remuneración que reciben por su trabajo, pues no equivale al esfuerzo que realizan pero por miedo a no ser contratados nuevamente se limitan a no emitir opiniones.

La motivación es un aspecto importante para la eficaz calidad de la gestión; sin lugar a dudas, un docente motivado tiene alto rendimiento académico. La motivación contribuye a este propósito, pues contribuye en el grado de compromiso de la persona, incluye factores que ocasionan, canalizan y sustentan la conducta humana en un sentido particular y comprometido. Consiste en influir en la conducta de las personas basado en el conocimiento de “que hace que la gente funcione”. Según Stoner, la motivación y el motivar se refieren al rango de la conducta humana consciente, en algún punto entre dos extremos: los actos reflejos y las costumbres adquiridas. (3)

La planificación institucional se lleva a cabo de manera centralizada y sin participación de los integrantes de la institución, a cargo de casi exclusivamente de las instancias directivas, que concentran poder de decisión para aprobar o desestimar nuevos proyectos o cambios. Esta forma de actuar da lugar a que documentos y procesos que contienen información institucional importante -como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Reglamento Interno (RIN)- son dados a conocer principalmente a los docentes en menor grado a los estudiantes y no existen evidencias de que haya habido acciones dirigidas a que el personal administrativo y de servicio se apropie de la propuesta institucional y pueda compartirla. Los mecanismos utilizados son formales; por lo regular, a través de directivas o circulares y/o publicarlos en vitrinas, pero ello no garantiza la cabal comprensión y apropiación de ellos por parte de los miembros de la comunidad.

La gestión suele sustentar el liderazgo personalizado, jerárquico, vertical y centralizado en una persona en quien recae el peso y la capacidad de gestión y la toma de decisiones, sin la consulta de los demás actores

educativos o con escasa participación de ellos. Este enfoque se refleja en los aspectos pedagógicos a través de la forma como se establece la relación formador-estudiante en la institución, en el tipo de demanda cognitiva (pasiva, no reflexiva, memorística) y en la demanda conductual (aceptar la autoridad, la norma sin pensar el fondo). Este estilo de gestión unidireccional y poco dialogante que se da en la construcción de documentos de gestión, ingresa también en las aulas y es reproducido por los directivos con los demás miembros de la entidad en la toma de decisiones vinculadas a lo pedagógico y por los docentes en su modo de “conducir” las sesiones de aprendizaje, de manera autoritaria y vertical, con un poder que se basa en el “dominio” de conocimientos, que genera distancia entre docente y estudiante, reduce las oportunidades para el cuestionamiento, la crítica y genera entre los estudiantes el temor de expresar sus puntos de vista. Nada más lejos de un clima de aprendizaje formativo que promueva la autonomía de pensamiento, que acepte la divergencia y promueva la capacidad crítica que los futuros docentes requieren (2).

El director realiza acciones administrativas ligadas a las normas establecidas con escasa conciencia acerca de cómo cada decisión y acción afecta los discursos, las prácticas y sobre todo la naturaleza de la formación que se busca generar. Se prescinde de la comunicación horizontal y el conocimiento real de su personal y la realidad en la cual están circunscritas.

Una de las razones que explican la escasa participación de los docentes en estos procesos es que se realizan en un momento del año en que se cuenta solo con el personal docente estable y el personal jerárquico, cuando los alumnos están aún de vacaciones y el personal contratado, que suele ser la mayoría, aún no está definido. Vemos así cómo se burocratizan procesos importantes y se subordina lo educativo a lo administrativo con efectos negativos tanto en el compromiso que se requiere generar como, de manera indirecta, en la propia formación de los alumnos, pues de este modo se contradice el perfil del egresado que estas instituciones tienen.

Cada formador, programa y realiza sus sesiones de aprendizaje según su criterio y disposición. Esto genera la percepción de la existencia de dos tipos de docentes: el primero se siente identificado con la institución a nivel administrativo, poco con su labor pedagógica y con su comunidad, con buena disposición con los estudiantes. El segundo grupo de docentes se caracteriza porque sus sesiones de clase suelen ser dinámicas y la interacción con los alumnos permite captar su atención, no se involucran con las actividades de desarrollo institucional porque es unidireccional. El primero utiliza una metodología tradicional, evalúan a sus alumnos con exámenes de corte más memorístico que no favorecen el desarrollo de capacidades; mientras que el segundo grupo incluyen preguntas de corte crítico, sin dejar de lado la evaluación teórica. Para que responda de manera efectiva es necesario tener en cuenta los factores motivacionales para la participación de los diversos actores porque no es algo que se pueda generar y resolver solo mediante una norma, sino que requiere concertar roles y responsabilidades, clarificar funciones y desarrollar capacidades para una nueva forma de asumir las competencias transferidas.

El personal docente del Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz” en la actualidad realiza sus labores como una obligación que tiene que cumplir por el hecho de ocupar un puesto, mas no se siente motivado para desempeñar sus labores, lo que genera a su vez malestar y estrés en los alumnos. Esto se traduce en un deficiente desempeño docente que repercute en la productividad y el rendimiento óptimo de la institución, la cual se demuestra en la carencia de proyectos de innovación de los docentes para fortalecer el desempeño docente en la institución.

De otro lado, se observa que en nuestro medio existe poca preocupación de los especialistas de la Dirección Regional de Educación por el estudio de los factores motivacionales aplicados al contexto educativo-instruccional, situación que amerita el inicio y desarrollo de trabajos sostenidos que impliquen toda una línea de investigación educativa relevante y significativa.

1.1.1 Problema general

¿Qué relación existe entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”?

1.1.2 Problemas específicos

- ¿Cómo se relacionan los factores motivacionales con los criterios de calidad de la gestión en el área didáctica de los docentes en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”?
- ¿Cuál es la incidencia entre los factores motivacionales con los criterios de la calidad de la gestión en el área de personalidad en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”?
- ¿Cómo es la relación existente entre los factores motivacionales y los criterios de calidad de gestión en el área orientación en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Evaluar la relación entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

1.2.2 Objetivos específicos

- Explicar el grado de correlación existente entre los factores motivacionales y los criterios de calidad de la gestión en el área didáctica de los docentes en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.
- Determinar el grado de relación existente entre los factores motivacionales con los criterios de calidad de la gestión en el

área de personalidad en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

- Determinar el grado de relación existente entre los factores motivacionales y los criterios de calidad de gestión en el área orientación en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

1.3 Justificación

1.3.1 Justificación teórica

La investigación está enfocada desde el punto de vista de la escuela estructural funcionalista porque es un fenómeno social que forma parte del sistema social que engloba los subsistemas culturales, sociales, políticas y económicas, específicamente cultural. Asimismo generamos otras interrogantes de investigación significativas para el desarrollo de nuevos estudios.

1.3.2 Justificación práctica

Constituyen los insumos para la implementación de estrategias, programas y/o actividades que faciliten el desarrollo y consolidación de los factores motivacionales en la calidad de la gestión en favor de la mejora de la calidad de los aprendizajes a partir de los enfoques teóricos.

1.4 Fundamentación y formulación de las hipótesis

Se percibe que la relación entre los factores motivacionales y la calidad de gestión se incrementa cuando el director asume liderazgo y trabajo en equipo. Un estilo democrático e interpersonal acompañado de la motivación permite que la didáctica, la personalidad y la orientación de parte de los docentes influyan en el mejoramiento de la productividad de la calidad de la gestión.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis general

H1 Existe una relación directa entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

1.5.2 Hipótesis específicas

H1 Existe una correlación directa entre los factores motivacionales con los criterios de calidad de la gestión en el área didáctica de los docentes en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

H2 A mayor desarrollo de los factores motivacionales, mayores serán los niveles de calidad de la gestión en el área de personalidad en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

H3 Existe una relación directa entre los factores motivacionales con los criterios de calidad de gestión en el área orientación en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

1.6 Identificación y clasificación de las variables

1.6.1 Variable independiente (V.I)

X = Factores Motivacionales.

1.6.2 Variable dependiente (V.D)

Y = Nivel en la calidad de la gestión.

REFERENCIAS

- (1) FREEMONT, E. Kast y ROSENZWEIG, James E. (1988). **Administración de las organizaciones**. México, Mc Graw Hill, p 85.
- (2) ANDRADE, Patricia, O'HARA, Jessica y Ríos Alex (2007). **Manual de Evaluación Institucional para las Instituciones de Formación**

Docente en el Perú. Lima. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PPROEDUCA-GTZ, p 23.

- (3) STONER, James y otros. (1996). ***Administración***, México. Prentice Hall. 4ª edición, 484.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

De acuerdo a la revisión realizada en los centros documentarios sobre nuestra temática de investigación hemos encontrado los siguientes antecedentes de estudio:

García Ampudia, Lupe. Desarrolla el trabajo de investigación titulado “Factores cognitivos y motivacionales de liderazgo en relación al rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria en la Institución educativa “La Inmaculada” de Pucallpa”, cuyo objetivo fue establecer la relación entre liderazgo y rendimiento académico en los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria del colegio “La Inmaculada” de Pucallpa, cuyas edades fueron de 13 a 18 años. Trabajó con una población escolar de 120 estudiantes de ambos sexos. (4)

Los Resultados demostraron que se ha encontrado una relación directa entre el liderazgo y el rendimiento académico en los estudiantes comprendidos entre los 13 a 18 años; los estudiantes con bajo rendimiento académico tienen pocos factores cognitivos y motivacionales desarrollados de liderazgo, los estudiantes, pertenecientes al quinto superior tienen desarrollados significativamente los factores cognitivos y motivacionales del liderazgo; la falta de liderazgo en los estudiantes con bajo rendimiento académico está relacionado con un bajo desarrollo bio-psico-social; se

ha encontrado que, a mayor estimulación con hechos psicológicos y fácticos, se obtiene mayor rendimiento académico, en los estudiantes de 13 a 18 años de edad en el colegio en estudio. (4)

Magaña, G. (2001). Realiza la investigación titulada “Motivación y Desempeño Laboral. Enfoque Personal”, con el fin de encontrar una relación entre la motivación y el desempeño laboral. Concluye que la motivación es parte muy importante del desarrollo personal y laboral; y que el desempeño es una consecuencia directa de la motivación porque es parte del proceso de la conducta humana. (5)

Huamaní, Lily (2004). Realiza su tesis titulada “Influencia de los Factores de Motivación en el Desempeño Laboral”. Se trata de una investigación cuantitativa, estudio descriptivo y correlacional, cuyo fin era encontrar nudos críticos como factores resaltantes de la motivación para un futuro plan de acción en el manejo del potencial humano. (6)

García Cruz, Josefina Arimatea. (2008). En su tesis “La calidad de la gestión académico administrativa y el desempeño docente en la Unidad de Post-Grado según Los estudiantes de maestría de la Facultad de Educación de la UNMSM” arriba a las siguientes conclusiones. Muestran que la Calidad de la Gestión Académico-Administrativa se relaciona significativamente con el Desempeño Docente y alcanza un Nivel Aceptable de 37.5%. También existe relación significativa entre la Calidad de la Gestión Académico-Administrativa y la Responsabilidad del docente con un Nivel Aceptable de 37.7%. La relación entre la Calidad de la Gestión Académico-Administrativa y el Dominio Científico y Tecnológico del docente es significativa y alcanza un Nivel Regular de 25.5%. La relación entre la Calidad de la Gestión Académico-Administrativa y las Relaciones Interpersonales fue de 31.5% y Formación en Valores Éticos del docente es moderada, con 30. 3%. Los resultados obtenidos muestran la realidad de la UPG en cuanto a su gestión académico-administrativa; así también da algunas luces acerca del desempeño de los docentes de la maestría de la Unidad de Post-Grado, de la Facultad de Educación de la UNMSM. (7)

Aliaga, Ponce y Pecho (2000). Elaboraron la investigación “Una Escala de Evaluación del Desempeño Docente”. El estudio cuenta que la escala total de 35 reactivos tuvo una finalidad elevada y satisfactoria y el análisis factorial por medio de la técnica de los componentes principales indica una unidimensionalidad de la escala aunque la rotación varimax posterior identifica dos factores denominados “didáctica motivada y orientación”, estructura factorial que señalaría las dos características esenciales del desenvolvimiento del docente en el aula: la guía y facilitación del aprendizaje y el acercamiento afectivo hacia el alumno. (8)

Rosales, J. (2002). Realizó un estudio sobre “La Teoría X Y de Mc Gregor y su Incidencia en el Desempeño de los Trabajadores de las Empresas en la Región Chavín”, en donde concluye el autor que el desempeño a nivel empresarial se encuentra en un nivel bajo de la eficiencia organizacional pues el cumplimiento de las funciones es solo por obligación y en consecuencia no se logran los objetivos. (9)

Carrillo, J. (2002). Realiza la investigación titulada: “Las Motivaciones Psicosociales en un Modelo Evaluativo del Comportamiento Laboral de Docentes de Centros Educativos en la USE N° 1 de Cerro de Pasco”. Las conclusiones aseveran que en el perfil general de las motivaciones psicosociales de los docentes manifiestan más necesidad de incentivos externos (reconocimiento social) e internos (autoestima y autodesarrollo) para ser aceptados socialmente. La edad cronológica (22 a 43 años), el nivel magisterial (nombrado o contratado con o sin título profesional) y la especialidad educativa (educación primaria o secundaria) del docente no repercute en ninguno de los factores de motivación psicosocial; pero sí, la zona de desarrollo es una variable que influye en los factores motivacionales de aceptación social, poder y seguridad de los docentes. Manifiestan una mayor motivación aquellos que laboran en zonas urbanas. Los docentes de esta zona urbana desean más incentivos o recompensas para asumir el poder o alcanzar un estatus social que los docentes de la zona rural. (10)

Peña Gonzáles, Alida (2002). Realiza el estudio sobre el “Análisis del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente de los Centros Educativos Privados del Distrito N° 11-02 de Puerto Plata”-Argentina.

El objetivo de la investigación es orientar a los directores de los centros educativos privados de Puerto Plata para que mejoren la calidad del instrumento de evaluación que utilizan y que a través de este proceso de mejoramiento continuo, el personal docente experimente un desarrollo progresivo en su desempeño.

Para la realización del estudio de investigación, el universo o población estuvo constituido por 40 directores de los centros educativos privados del Distrito N° 11-02 de Puerto Plata. Al concluir esta investigación relacionada con el análisis del instrumento de evaluación del desempeño docente de los centros educativos privados del distrito N°. 11-02 de Puerto Plata se determinó que:

- Las herramientas de evaluación que los directores utilizan con mayor frecuencia para evaluar el desempeño docente son registros de grado y planificación de clase.
- El registro de grado y la planificación de clase permiten evaluar solo algunos de los aspectos del desempeño docente.
- Generalmente los directores de los centros confunden el instrumento de evaluación del desempeño docente con los métodos de evaluación.
- El personal directivo no cuenta con las fuentes primarias relacionadas con el desempeño docente emitido por la Secretaría de Estado de Educación en los centros educativos privados. (11)

Ramírez, A. y Acuña, S. (2005). Realizaron un estudio sobre “El Sistema Motivacional y la Influencia en el Rendimiento Laboral de los trabajadores de la Zona Registral N° VII – Sede Huaraz”. Se realizó un censo a 36 trabajadores y se concluyó que los sistemas motivacionales aplicados en la Zona Registral N° VII – Sede Huaraz por sí solos no se traducen en un alto nivel de rendimiento, sino que son necesarios algunos factores como la capacitación del individuo para el cargo, el

conocimiento de lo que la organización espera de él y la identificación del trabajador con la institución. (12)

Morán de los Santos, José Francisco (2006). Realizó la investigación titulada: “Motivación Académica y Rendimiento Escolar en Estudiantes del 6° grado de educación primaria del distrito de Lurigancho – Chosica”. Llega a la conclusión de que existe una relación significativa positiva entre la motivación académica, el componente valor de la tarea y el rendimiento escolar y que no existe relación significativa entre la motivación académica y el componente afectivo y el rendimiento escolar en los estudiantes. (13)

2.2 Bases teóricas

2.2.1. Los factores motivacionales

Según Frederick Herzberg (1923-2000)¹ psicólogo y consultor norteamericano. Profesor de la Universidad de UTAH en su texto teoría de los factores (14) propone el siguiente planteamiento.

¹ Herzberg propuso la teoría de motivación e higiene conocida como la "Teoría de los dos factores" (1959). Según esta teoría, las personas están influenciadas por dos factores: la *satisfacción* que es principalmente el resultado de los *factores de motivación*. Estos factores ayudan a aumentar la satisfacción del individuo pero tienen poco efecto sobre la insatisfacción; la *insatisfacción* es principalmente el resultado de los factores de higiene. Si estos factores faltan o son inadecuados, causan insatisfacción, pero su presencia tiene muy poco efecto en la satisfacción a largo plazo.

FACTORES HIGIÉNICOS, AMBIENTALES O EXTRÍNSECOS		FACTORES MOTIVACIONALES INTRÍNSECOS	
Contexto del cargo		Contenido del cargo	
(De insatisfacción)	¿Cómo se siente el individuo en relación con su empresa? 1. Las condiciones de trabajo. 2. Administración y política de la empresa. 3. Calidad de supervisión. 4. Relaciones con el supervisor. 5. Se basan en impulsos primarios.	(De satisfacción)	¿Cómo se siente el individuo en relación su cargo? 1. El trabajo en sí. 2. Realización o nivel de éxito. 3. Reconocimiento. 4. Nivel de responsabilidad o progreso profesional. Se basan en la naturaleza psicológica.

Este esquema nos da a conocer que Herzberg identificó dos factores que influyen en la motivación en el trabajo. A estos los llamó factores: “higiénicos” y “motivacionales”. El primero se puede considerar como el ámbito o contexto del trabajo (antecedente) y el segundo, el contenido del trabajo (consecuente).

Los factores de la columna izquierda muestran los niveles mayores de insatisfacción. En cambio, los factores de la derecha pueden tener influencia directa en el nivel de motivación experimentando por los trabajadores y son efectivos porque inclina a la persona a esforzarse y trabajar mejor.

Los factores motivacionales o factores intrínsecos están relacionados con el contenido del cargo o con la naturaleza de las tareas. Están bajo el control del individuo y abarcan el trabajo en sí, realización personal, reconocimiento, progreso profesional y responsabilidad. Estos factores dependen de la naturaleza de las tareas ejecutadas. Tradicionalmente las tareas se han definido y distribuido con la única preocupación de atender los

principios de eficiencia y economía, sin tener en cuenta los componentes de desafío y oportunidad para la creatividad y la significación psicológica del individuo que las ejecuta. Con este enfoque mecanicista, las tareas pasaron a crear un efecto de “desmotivación” y, como resultado la apatía y el desinterés del individuo ya que no solo le ofrecen un lugar decente para trabajar. El efecto de los factores motivacionales sobre el comportamiento es más profundo y estable. Cuando los factores motivacionales son óptimos, provocan satisfacción; cuando son precarios, solo evitan la insatisfacción por eso Herzberg les llama factores de satisfacción. Para que los factores motivacionales sean siempre estimulantes y excitantes hasta el punto de crear medios de satisfacción de las necesidades elevadas, Herzberg propone el enriquecimiento del cargo. Este enriquecimiento trae efectos deseables como el aumento de la motivación y la productividad, así como la reducción del ausentismo y la rotación personal.

Los factores responsables de la satisfacción profesional son totalmente independientes y distintos de los factores responsables de la insatisfacción profesional: “Lo opuesto de la satisfacción profesional no es la insatisfacción sino ninguna satisfacción profesional; de la misma manera, lo opuesto de la insatisfacción profesional es ninguna insatisfacción profesional, y no la satisfacción”.(14)

En ocasiones los gestores cometen el error de concentrarse única y exclusivamente en los factores higiénicos o ambientales para motivar a los trabajadores. No tienen en cuenta de la naturaleza “cíclica” de los factores ambientales; por ejemplo, si introducimos mejoras en las condiciones de trabajo solo para comprobar si causamos impacto en la actitud o moral de mano de obra. Durante un cierto tiempo a los trabajadores les habrá encantado las nuevas condiciones, pero muy pronto se habrán

habitado a ello como si siempre hubieran existido y desearán más.

Los propios gestores pueden llegar a desilusionarse por este mismo efecto y acusar a sus trabajadores de ser desagradecidos y codiciosos. Lo que se debería hacer es combinar los factores ambientales con los motivadores para ilusionar eficazmente a los empleados. No obstante, nunca deberá olvidar los factores ambientales, pues su ausencia conducirá a la insatisfacción; hay que resolver primero los factores ambientales antes de esperar tener éxito con los motivadores. El enriquecimiento humano a través del trabajo es la aplicación práctica de la teoría de los dos factores de Herzberg y se distingue por el énfasis que da a la importancia del propio trabajo, o sea, el contenido del mismo.

La “participación” y que los obreros estén “metidos de lleno”, son opciones potencialmente peligrosas para la gestión. La empresa quiere trabajadores que muestren interés en su trabajo y cooperen en el desarrollo de las empresas, pero dentro de unos límites que no pongan en peligro el control de la gestión. Herzberg se dio cuenta de ello y esta es la razón de que el éxito se base en la técnica de motivación práctica que significa el “enriquecimiento del trabajo”. La esencia del enriquecimiento en el trabajo es elevar conscientemente los factores de motivación y convertirlos en tareas para que las personas construyan sus generadores internos (14). Ofrece a los trabajadores mejor control en su ambiente laboral, propician la delegación de responsabilidades y la oportunidad de alcanzar el reconocimiento y el éxito. El concepto del enriquecimiento del trabajo depende de que la mano de obra esté poco utilizada y sea capaz de aceptar mayor responsabilidad y autoridad. No sería válido para una mano de obra más experimentada ya que tendría exceso de trabajo y protestaría si se le dieran más responsabilidades.

El enriquecimiento del trabajo no significa aumento en las tareas, sino en la mejora de la calidad de las mismas. Tampoco significa rotación del trabajo, donde el trabajador pasa de una tarea aburrida o monótona a otra.

Según Gustavo Aquino en su artículo *patadas y enriquecimiento de tareas* señala, difundiendo la teoría de los dos factores, Herzberg publicó en 1968 el artículo que aún hoy es el más solicitado en la historia de la Harvard Business Review: “One more time: How do you motivate employees?”(15). En este trabajo dio rango académico al KITA (kick in the ass / puntapié en el trasero, PAT en la versión castellana). Allí dice: “Poseo un perro Schnauser que tiene un año. Cuando era cachorro y quería que se moviera, le daba una patada y se movía. Ahora que he terminado su entrenamiento le muestro una galleta para perros cada vez que quiero que se mueva. En este caso, ¿quién es el motivado, el perro o yo? El perro desea la galleta, pero yo soy quien quiere que él se mueva. Una vez más, yo soy el motivado y el perro es el que se mueve”.

De esta forma, la motivación sostenible y genuina es interna al trabajador y está en íntima relación con las tareas. Todo lo demás son “puntapiés en el trasero” más o menos sofisticados.

La propuesta de Herzberg para la motivación radica en lo que le denominó “enriquecimiento de tareas”, en contraposición con la división de trabajo hasta el infinito del modelo taylorista.

A través de una prolongada experiencia realizada en la AT&T, este profesor demostró la existencia de un aumento de la productividad de los grupos a los que se les enriquecían las tareas.

El trabajo rutinario y no desafiante no solo denigra a quienes lo realizan y genera actitudes pasivas o violentas que impactan seriamente en su vidas y en la sociedad, sino que además causa menos calidad, mayor rotación y ausentismo.

Siguiendo a Gustavo Aquino (15), los consejos de Herzberg para el enriquecimiento de tareas son:

- 1) Suprimir algunos controles manteniendo la responsabilidad del manejo.
- 2) Aumentar la responsabilidad del trabajador respecto a su trabajo.
- 3) Delegar un área de trabajo cerrada en sí misma.
- 4) Conceder mayor autoridad y mayor libertad.
- 5) Informar al trabajador sobre los resultados mensuales.
- 6) Reparto de tareas nuevas y más difíciles.
- 7) Asignación de tareas especiales que permitan al trabajador mejorar profesionalmente.

La motivación genuina y sustentable de los equipos es una responsabilidad gerencial indelegable. Un criterio a considerar cuando la línea tiende a delegar el tema en el área de recursos humanos.

Los dos modelos de la motivación humana son propuestos por el Maslow (16), basado en la estructura jerárquica y uniforme de las necesidades humanas, y el de Herzberg (14), fundamentado en dos clases de factores estables y permanentes, presupone implícitamente que existen siempre “una mejor” forma de motivar, aplicable a todas las personas y en todas las situaciones. No obstante, la evidencia ha demostrado que diversas personas reaccionan de manera diferente, de acuerdo con la situación en que se hallan. Para que se válida, una teoría de la motivación debe tener en cuenta estas situaciones.

A. La motivación

La motivación viene de la palabra motivo. Motivo se refiere algunas veces a algo que no puede ser directamente observado. Los motivos o impulsos pueden ser primordialmente innatos en su naturaleza o aprendidos, pero

cualquiera que sea su origen cuando son despertados inicia una actividad dirigida hacia determinadas finalidades e incentivos que han sido relacionados con los motivos particulares comprendidos a través del aprendizaje. Algunos motivos también desempeñan alguna función de indicación que influye en la dirección de la actividad.

La motivación es el estudio de todas aquellas cosas que empujan, estimulan –en términos biológicos, sociales, psicológicos– y que vencen nuestra indolencia y nos mueven ya sea de manera deseosa o renuente a la acción. Otra manifestación de los motivos aparece en lo que se llama conducta consuntiva. Este término se refiere simplemente al resultado final de una serie de actos de la conducta dirigidos hacia una finalidad particular. Los actos de comer, beber, acoplarse desde el punto de vista sexual, etc., son ejemplos de conducta consuntiva.

Según la semiótica, la motivación es una relación entre el usuario del signo/receptor del signo y el medio que utiliza al poner en práctica la representación. Partiendo de este concepto el estudio de toda la relación de significación permite al investigador formular teorías sobre el modo en que se construye el sentido. (17)

Desde el punto de vista de la psicología se aborda desde los siguientes ángulos. “Es un proceso que ocasiona, activa, orienta, dinamiza y mantiene el comportamiento de los individuos hacia la realización de objetivos esperados” (18).

Pueden variar los patrones de comportamiento (necesidades de individuos, valores sociales y capacidad individual), pero el proceso es el mismo para todas las personas. “Es el proceso por el cual la necesidad insatisfecha de una persona genera energía y dirección hacia cierto objetivo cuyo logro se supone habrá de satisfacer la necesidad” (19). “Es el flujo que de por sí

es un placer. Son las actividades que nos gustan, nos atraen porque al realizarlas entramos en flujo” (20).

La motivación significa hacer un esfuerzo para alcanzar resultados. El esfuerzo es resultado de una fuerza que surge del interior de la persona. No obstante, el administrador, el líder de un equipo o del grupo puede ser muy útil para activar dicha fuerza. (21)

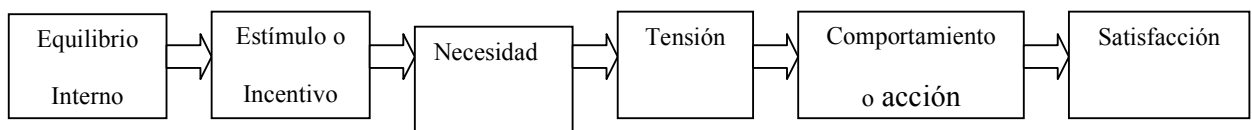
Los principales supuestos básicos sobre la motivación y el motivar son:

- Se presupone que la motivación es buena, se nos enseña en diferentes circunstancias que uno no se puede sentir bien respecto a sí mismo si no está motivado.
- La motivación es un factor entre varios, que interviene en el desempeño personal. También son importantes otros factores como la capacidad, los recursos y las condiciones para el desempeño.
- La motivación y la práctica motivacional se refieren a procesos que, en realidad, jamás acaban; se basan en el supuesto de que la motivación se puede escapar con el tiempo y es necesario reponerla periódicamente.
- La motivación es un instrumento que permite a los gerentes ordenar las relaciones laborales en las organizaciones. Si las organizaciones saben que mueven a las personas que trabajan para ellos, pueden adoptar las asignaciones y recompensas laborales lo que hace que estas personas funcionen.

Todos estos supuestos constituyen la base de la explicación de la evolución de la teoría de la motivación. (3)

En cuanto al ciclo de la motivación podemos afirmar que es el proceso mediante el cual las necesidades condicionan el comportamiento humano, llevándolo a algún estado de

resolución. Las necesidades o motivaciones no son estáticas; por el contrario, son fuerzas dinámicas y persistentes que provocan determinado comportamiento. Cuando surge la necesidad se rompe el equilibrio del organismo y causa un estado de tensión, insatisfacción, incomodidad y desequilibrio que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento o acción capaz de descargar la tensión o librarlo de la incomodidad o el desequilibrio. Si el comportamiento es eficaz, el individuo encontrará la satisfacción de la necesidad y, en consecuencia, la descarga de la tensión provocada por ella.



Existe un estado de equilibrio interno (de la persona) alterado por un estímulo (interno) o incentivo (externo) que produce una necesidad. La necesidad provoca un estado de tensión que lleva a un comportamiento o acción que conduce a la satisfacción de aquella necesidad. Satisfecha esta, el organismo humano retorna al equilibrio interno anterior; sin embargo, no siempre se satisface la necesidad. Muchas veces la tensión provocada por el surgimiento de la necesidad encuentra una barrera o un obstáculo para su liberación. De acuerdo a Chiavenato al no encontrar salida normal, la tensión reprimida en el organismo busca un mecanismo indirecto de salida, sea a través de lo social (agresividad, descontento, tensión emocional, apatía, indiferencia, etc.) sea a través de la fisiología (tensión nerviosa, insomnio, repercusiones cardíacas o digestivas, etc.). Esto se denomina frustración ya que la tensión no se descarga y permanece en el organismo provocando ciertos síntomas psicológicos, fisiológicos o sociales. (22)

En el campo administrativo, las primeras ideas de motivación, según Frederick Taylor en su texto Principios de la administración científica (23), muestran que los gerentes

entendían mejor el trabajo que los trabajadores, quienes, en esencia, eran holgazanes y sólo podían ser motivados mediante dinero; en este modelo tradicional se esperaba que los trabajadores aceptaran la autoridad de los gerentes a cambio de salarios elevados. Pero este modelo era criticado por simplificar demasiado la motivación, en este caso el factor dinero. Los Gerentes determinaban cuál era la forma más eficiente de ejecutar tareas repetitivas y después motivaban a los trabajadores mediante un sistema de incentivos salariales; cuanto más producían los trabajadores, tanto más ganaban.

Según Mayo los gerentes pueden motivar a los empleados reconociendo sus necesidades sociales y haciendo que se sientan útiles e importantes, pues el aburrimiento y la repetición de muchas tareas, de hecho, disminuían la motivación, mientras que los contactos sociales servían para crear motivación y sostenerla, pero como en la teoría anterior, también lo simplificaban solo en las relaciones humanas. Se esperaba que los trabajadores aceptaran la autoridad de los gerentes porque los supervisores los trataban en forma considerada y les permitían influir en la situación laboral. (24)

Siguiendo a Mc Gregor podemos identificar dos series de supuestos sobre los empleados. La posición tradicional de la teoría "X", sostiene que las personas tienen una aversión inherente al trabajo, aunque los trabajadores lo consideren una necesidad. Sin embargo, la teoría "Y" sostiene que las personas sí quieren trabajar y pueden derivar muchísima satisfacción de su trabajo, aceptan responsabilidades para poder aplicar su imaginación, ingenio y creatividad a los problemas de la organización. (3)

Respecto a la Jerarquía de las Necesidades, Abraham Maslow afirma que las necesidades humanas son:

a) Necesidades Fisiológicas: están relacionadas con hambre, cansancio, sueño, deseo sexual, etc., estas necesidades

tienen que ver con la supervivencia del individuo, y constituyen presiones fisiológicas que llevan al individuo a buscar cíclicamente la satisfacción de ellas.

- b) Necesidades de Seguridad: llevan al individuo a protegerse del peligro real o imaginario, físico o abstracto. La búsqueda de seguridad, deseo de estabilidad, huída del peligro, búsqueda de un mundo ordenado y previsible, son manifestaciones típicas de estas necesidades. Se relacionan con la supervivencia del individuo.
- c) Necesidades Sociales: son aquellas relacionadas con la vida social del individuo con otras personas: amor, afecto y participación, los cuales conducen al individuo a la adaptación o no a lo social. Las relaciones de amistad, la necesidad de dar y recibir, la búsqueda de amigos y la participación en grupos están relacionadas con este tipo de necesidades.
- d) Necesidades de Estima: relacionadas con la autoevaluación y la autoestima de los individuos. La satisfacción de las necesidades conducen a sentimientos de confianza en sí mismo, autoaprecio, reputación, reconocimiento, amor propio, prestigio, status, valor, fuerza, poder, capacidad y utilidad; su frustración puede generar sentimientos de inferioridad, debilidad y desamparo.
- e) Necesidades de Autorrealización: relacionadas con el deseo de cumplir la tendencia de cada individuo a utilizar todo su potencial, es decir, lograr su realización. Esta tendencia se expresa mediante el deseo de progresar cada día más y desarrollar todo su potencial y talento. (22)

Según Maslow (1970), cuando todas las demás necesidades han quedado debidamente satisfechas, los empleados estarán más motivados por la necesidad de autorrealización. Buscarán en su trabajo el significado y el crecimiento

personal, tratarán de tener en forma activa otras responsabilidades. Maslow señala que las diferencias individuales son muy grandes en este nivel. (16)

Los gerentes, respecto a las diferentes necesidades de autorrealización de sus empleados, pueden realizar una variedad de enfoques para propiciar que los empleados alcancen sus metas personales y las de la organización.

La teoría de las necesidades es un reto para los gerentes que la practican por dos motivos. En primer lugar, todo gerente trabaja con una compleja red de relaciones con personas cuyas necesidades varían de acuerdo a la cultura. En segundo lugar, las necesidades de una persona cualquiera pueden cambiar con el tiempo.

Stoner sostiene que si bien Maslow pensaba que las personas subieran por una pirámide; también bajan de esa pirámide, porque depende del valor que le conceden a los resultados. (3)

Las necesidades humanas que motivan el comportamiento humano producen patrones de comportamiento que varían de individuo a individuo. Aún más, tanto los valores personales y las capacidades varían en el mismo individuo en el transcurso del tiempo. (22).

La motivación es un estado psicológico que existe siempre que fuerzas internas, externas o ambas desencadenan, dirigen o mantienen comportamientos orientados a los objetivos. Lo que motiva a los empleados es una interrogante fundamental que ha sido de interés desde hace mucho tiempo para gerentes e investigadores por igual". (14)

El comportamiento en el trabajo de las personas se caracteriza principalmente por:

- Las actitudes personales.
- Los conocimientos teóricos y prácticos.

- Las oportunidades.

En consecuencia, para modificar el comportamiento de una fuerza de trabajo con el fin de que se haga más productiva es necesario influir en esas tres características. Además, se deben tomar en consideración lo siguiente:

- Dar formación a los trabajadores para que identifiquen las limitaciones y resuelvan los problemas.
- Mitigar el temor al cambio por medio de la planificación, la formación superior y la instrucción.
- Dar reconocimiento adecuado a los trabajadores y supervisores por los resultados del grupo.
- Mantener una carga de trabajo pleno para los trabajadores durante el día.
- Estimular la participación de los trabajadores en el esfuerzo a favor de la productividad (círculos de productividad y calidad, comités consultivos, etc.).

B. Teorías de la motivación

Las principales teorías motivacionales que consideramos para el presente trabajo de investigación son:

a. Teoría de las expectativas

Teoría propuesta por V. Vroom (25). Dentro de esta concepción desarrolló una teoría de la motivación que rechaza nociones preconcebidas y reconoce tanto las diferencias individuales de las personas como las diferentes situaciones en que pueden encontrarse.

Vroom se preocupa por la motivación para determinar el nivel de productividad individual y depende de tres fuerzas básicas que actúan dentro de cada persona.

- Expectativas: los objetivos individuales son variados y pueden incluir dinero, seguridad en el cargo, aceptación social, reconocimiento, etc., o una infinidad de

combinaciones de objetivos que cada persona intenta satisfacer simultáneamente.

- Recompensa: relación percibida entre la productividad y la consecución de los objetivos empresariales. Si una persona tiene por objetivo personal lograr un salario mejor, y se trabaja sobre las bases de remuneración por producción, podrá tener una mejor motivación para producir más. Sin embargo, si su necesidad de aceptación social por los otros colegas del grupo es más importante podrá producir por debajo del nivel que el grupo consagró como estándar informar de producción, pues producir más en este caso, podría significar el rechazo del grupo.
- Relaciones entre expectativas: capacidad percibida de influir en la productividad para satisfacer expectativas frente a las recompensas. Si una persona cree que un gran esfuerzo tiene poco efecto sobre el resultado, tenderá a esforzarse poco, pues no ve relación entre el nivel de productividad y recompensa.

Estos tres factores determinan la motivación del individuo para producir en cualquier circunstancia. El modelo de motivación de Vroom se apoya en el llamado modelo de expectativas de motivación basado en objetivos graduales. Este modelo parte de la hipótesis de que la motivación es un proceso que orienta opciones de comportamientos diferentes. La persona percibe las consecuencias de cada opción o alternativa de comportamiento como un conjunto de posibles resultados derivados de sus comportamientos. Estos resultados conforman una cadena de relaciones entre medios y fines. Cuando la persona busca un resultado intermedio (productividad elevada), está buscando medios para alcanzar resultados finales (dinero, beneficios sociales, apoyo del jefe, promoción o aceptación del grupo).

Según esta teoría, las personas realizan su mayor esfuerzo cuando esperan que este esfuerzo desemboque en el desempeño y este en un premio. La teoría de las expectativas representa una ventaja, en comparación con las teorías de las necesidades, toma en cuenta las diferencias y las percepciones individuales. Por ello muchas veces se le conoce como teoría de modificación de la conducta porque hace hincapié en el lado racional o pensante de las personas. Existen cuatro condiciones para que se presente una conducta motivada:

La condición A se refiere a la consideración por parte de la persona de que las expectativas guiarán el desempeño, lo cual se conoce como la expectativa de E - D, en cuyo caso las probabilidades subjetivas varían entre 0.0 y 1.0. Las personas racionales se preguntan: "Si trabajo duro, ¿acabaré el trabajo?" Si evalúan que las probabilidades son altas, seguramente invertirán ese esfuerzo para alcanzar la meta. Las personas tienen expectativas E - D más altas cuando cuentan con las habilidades, preparación y confianza en sí mismas.

La condición B se basa en el hecho de que las personas estarán más dispuestas a hacer un esfuerzo si piensan que el buen desempeño conducirá a un premio, lo cual se conoce como el agente D - R y también va de 0.0 a 1.0. (agente se refiere a la idea de que la conducta es el medio para alcanzar un fin importante). La persona racional dice: "estoy mucho más dispuesta a realizar un buen desempeño si tengo la seguridad de que recibiré el premio que merezco".

La condición C se refiere a la valencia, es decir, el valor que una persona concede a ciertos resultados. Cuanto mayor sea la valencia, tanto mayor será el esfuerzo. Las valencias pueden ser positivas o negativas. Si un

estudiante piensa que obtener un 10 es muy importante, trabajará muy duro. Así mismo, si piensa que evitar un 6 o una calificación más baja es muy importante, también trabajará duro. Las valencias van de -1 a +1 en la mayor parte de las versiones de la teoría de las expectativas. Una valencia positiva señala una preferencia por un premio particular.

Una proyección más clara de las diferencias individuales de la motivación humana distribuye las valencias en un rango de -1000 a +1000.

b. Teoría de la equidad

La esencia de la teoría de la equidad consiste en que los docentes establecen comparaciones entre sus esfuerzos, sus recompensas y los otros que están en condiciones similares de trabajo. Existe equidad cuando los empleados perciben que la relación de otros profesores entre sus insumos (esfuerzos) y sus resultados (recompensas) son equivalentes a la relación de otros empleados. Hay injusticia cuando esas relaciones no son equivalentes, la relación entre los insumos y resultados de un individuo pueden ser mayores o menores que la de otros.

La existencia de una injusticia percibida crea tensión para restablecer la equidad; a mayor injusticia mayor tensión. Según cuales sean el origen e intensidad de la injusticia, se puede seguir cierto número de rumbos de acción; por ejemplo, los individuos pueden intentar incrementar o reducir sus resultados si estos son más bajos que los de la persona con quien se compararon. O pueden incrementar o reducir sus insumos incrementando o reduciendo sus esfuerzos. Si no es posible seguir esos rumbos de acción, los individuos pueden apartarse de la situación de trabajo para que sus percepciones no se vean reforzadas

constantemente. El rumbo de acción externo consiste en abandonar el trabajo.

La mayor parte de la investigación sobre la teoría de la equidad se ha enfocado en la paga como resultado básico. Al no haberse incorporado otros resultados pertinentes se limita el impacto de la teoría en situaciones de trabajo. Un repaso de los estudios revela también que no siempre está claro quién es la persona que sirve de referencia. Un procedimiento típico de investigación consiste en pedir a una persona que compare insumos y resultados con una persona específica. En la mayoría de las situaciones de trabajo para la comparación se escoge la persona después de que ha trabajado cierto tiempo en la organización.

A pesar de las limitaciones, la teoría de la equidad proporciona un modelo para ayudar a explicar y predecir las actitudes de los empleados respecto a las recompensas. La teoría ha destacado también la importancia de las comparaciones en la situación de trabajo.

Una implicación importante que aclara la teoría de la equidad es que los empleados tienden a considerar las recompensas recibidas de manera más relativa que absoluta teniendo la idea de que una persona compara lo que está recibiendo con otras personas que hacen un trabajo igual o similar.

Según Gibson (26), otra implicación administrativa es que el gerente debe determinar quiénes son las personas de referencia, cuáles son los resultados deseados y las capacidades de insumo de sus subalternos. Cada teoría de la motivación exige que el gerente intente diagnosticar las necesidades, las expectativas y las metas individuales. La teoría de la equidad no es diferente puesto que el diagnóstico constituye una de las maneras de reducir el

descontento, el mal desempeño, la rotación de docentes y el ausentismo.

La teoría de la equidad se basa en el supuesto de que un factor central para la motivación en el trabajo es la evaluación individual en cuanto a la equidad y la justicia de la recompensa recibida. El término equidad se puede definir como la proporción que guardan los insumos laborales del individuo (como esfuerzo o habilidad) y las recompensas laborales (como remuneración o ascensos).

Según la teoría de la equidad, las personas se sienten motivadas cuando experimentan satisfacción con lo que reciben de un esfuerzo en proporción con el esfuerzo que realizan.

La mayor parte de las explicaciones e investigaciones de la teoría de la equidad giran en torno al dinero como la recompensa más importante del centro de trabajo. Las personas comparan lo que están recibiendo por sus actividades con lo que otras personas, en situaciones similares, reciben por las suyas. Cuando sienten que existe desigualdad, se desarrolla un estado de tensión en su interior, el mismo que tratan de resolver adoptando una determinada conducta.

Estudios recientes han arrojado que la reacción de una persona ante una desigualdad depende del historial de desigualdades de dicha persona. Aquí es donde entra el tiempo en la teoría de la motivación. Las relaciones de trabajo no son estáticas, y, por regla general, las desigualdades no se dan aisladas ni en forma singular. Sugiere que existe un umbral hasta donde la persona tolerará una serie de hechos injustos, pero que un incidente de más puede llevarlo a pasar ese límite.

Siguiendo a Stoner (3), las personas aplican diferentes métodos para disminuir la desigualdad. Algunas piensan que sus esfuerzos fueron superiores o inferiores a lo que supusieron que serían en un principio, o que las recompensas son más o menos valiosas.

La teoría de la equidad sugiere la importancia de que los gerentes lleguen a conocer a sus empleados y reconozcan que los trabajos se hacen en un contexto de relaciones humanas. Sólo entonces podrán empezar a apreciar los “cálculos” de la equidad que hacen sus empleados.

Definida en forma general, la teoría de la equidad es un modelo de motivación que explica la forma en que las personas luchan por la equidad y justicia en los intercambios sociales y las relaciones de estira y afloje. La teoría de la equidad se basa en la teoría de la disonancia cognoscitiva que desarrolló el psicólogo social León Festinger en el decenio de 1950.

Según la teoría de Festinger (27), las personas están motivadas para mantener la congruencia entre sus creencias cognoscitivas y su comportamiento. La incongruencia percibida genera disonancia cognoscitiva (o malestar psicológico), que a su vez motiva acciones correctivas. Por ejemplo, un fumador que vive la muerte de un pariente, que también es fumador intenso, por cáncer pulmonar, probablemente, estaría motivado por dejar el tabaquismo si atribuye el fallecimiento a dicho hábito. En concordancia, cuando somos víctima de intercambios sociales injustos, nuestra disonancia cognoscitiva resultante hace que busquemos corregir la situación. La acción correctiva puede variar desde un leve cambio de actitud o comportamiento hasta los casos extremos de robar o intentar lesionar a alguien.

c. Teoría de las metas

La teoría de la metas se centra en el proceso de establecer metas. Según el psicólogo Edwin Locke (28), la propensión natural que tienen los humanos a establecer metas y a luchar por alcanzarlas sólo servirá si la persona entiende y acepta una meta específica. Es más, los trabajadores no estarán motivados si no poseen –y si saben que no poseen– las habilidades necesarias para alcanzar la meta. Así pues, según la teoría de las metas las personas están motivadas cuando se comportan de manera que las impulsan hacia ciertas metas claras, las cuales aceptan y pueden tener la esperanza razonable de alcanzarlas. Por tanto, la teoría de las metas se une a la teoría de las expectativas como una manera diferente de explicar por qué las personas se comportan como lo hacen.

Early y Shalley (29) describen el proceso para establecer metas en términos de las tres fases que sigue el razonamiento de una persona.

1. Si la norma se ciñe a las metas personales.
2. La norma es aceptada, cuando se establece que la conducta se dirige hacia la meta. Establecer una norma que se alcanzará. Evaluar si se puede alcanzar la norma.
3. Stoner (3) señala que cuando las metas son específicas y desafiantes funcionan mejor como factores de motivación para la actuación de personas o grupos. Las investigaciones también indican que la motivación y el compromiso son mayores cuando los empleados toman parte en establecer las metas. Sin embargo, los empleados necesitan retroinformación exacta sobre su desempeño para poder adaptar sus métodos laborales

cuando resulta necesario y para que aliente su perseverancia en el trabajo para alcanzar las metas.

Algunos de los principales conceptos estudiados por teóricos investigadores y administradores interesados en la fijación de metas son:

- Meta consciente: la meta hacia la que se refuerza la persona y de la que tiene conciencia.
- Meta de tarea: una marca fija de desempeño relacionada con el puesto.
- Meta de desarrollo personal: una meta que enfoca el mejoramiento o el progreso personal. Puede estar relacionada específicamente al puesto o no estarlo.
- Participación en la meta: cuánto se involucra una persona en fijar metas de tarea y de desarrollo personal.
- Desafío de la meta: la cantidad de desafío asociada a una meta en particular.
- Aceptación de la meta: el grado hasta que la meta de tarea o de desarrollo personal se convierte en meta consciente.
- Entrega a la meta: la cantidad de esfuerzo desplegado para alcanzar una meta consciente.

Las fases clave de la mayoría de los programas que han aplicado organizacionalmente la fijación de metas, son:

1. El diagnóstico.
2. La preparación.
3. La fijación de metas.
4. Las revisiones intermedias.
5. La revisión final.

Cada una de las fases deben ser planeadas sistemáticamente para que la fijación de meta tenga los resultados previstos: una mejor planificación, un control más eficaz, el desarrollo personal y un estado de motivación mayor.

Según Gibson (26), factores tales como la personalidad, progresión de la carrera, antecedentes de capacitación y salud personal constituyen importantes diferencias individuales que han de ser tomadas en consideración cuando se pongan en marcha programas de fijación de metas.

A finales de la década de los sesenta, Edwin Locke (28) propuso que las intenciones de trabajo hacia una meta son una fuente importante de motivación en el trabajo.

Esto es, las metas le dicen al empleado lo que necesita realizar y cuánto esfuerzo tendrá que hacer. Las metas específicas incrementan el desempeño; las metas difíciles, cuando se aceptan, dan como resultado un desempeño más alto que las metas fáciles, y la retroalimentación conduce a un mejor desempeño que el logrado en su ausencia.

Las metas específicas muy difíciles producen un nivel más alto de resultados que el obtenido con la meta generalizada de "haz tu mejor esfuerzo".

Si los factores como la habilidad y la aceptación de las metas se mantienen constantes, podemos también establecer que mientras más difícil sea la meta, más alto será el nivel de desempeño. Sin embargo, es lógico asumir que las metas fáciles tienen más probabilidad de ser aceptadas. Pero una vez que un empleado acepta una tarea difícil, ejercerá un alto nivel de esfuerzo hasta lograrla, reducirla o abandonarla.

La gente se comporta mejor cuando obtiene retroalimentación de qué tan bien está progresando hacia sus metas, ya que aquella les ayuda a identificar las discrepancias entre lo que han hecho y lo que quieren hacer; es decir, la retroalimentación actúa como un comportamiento guía.

Las metas establecidas en forma participativa propician un desempeño superior; en otros, los individuos se desempeñan mejor cuando las metas son asignadas por sus jefes. Pero una ventaja importante de la participación podría ser incrementar la aceptación de la meta en sí misma como objetivo hacia el cual trabajar.

C. Motivación del aprendizaje

Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar; es conducir al alumno a que se empeñe en aprender, sea por ensayo o error, por imitación o reflexión. Los propósitos consisten en despertar el interés, estimular el deseo de aprender y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas. Un alumno está motivado cuando siente la necesidad de aprender lo que está siendo tratado. Esta necesidad le lleva a aplicarse, a esforzarse y a perseverar en el trabajo hasta sentirse satisfecho.

Se trata de una condición interna, mezcla de impulsos, propósitos, necesidades e intereses que mueven al individuo a actuar. La motivación resulta de un complejo de necesidades de carácter biológico, psicológico y social. Si las necesidades de comportamiento son inicialmente biológicas, por gravitación del proceso aprendizaje, se van enriqueciendo con los aspectos sociales, constituyendo una totalidad biosocial. Se puede entonces hablar en términos de necesidades o intereses en los cuales predominan los aspectos biológicos y sociales.

En toda situación motivadora pueden encontrarse dos factores: factor de impulso o motivo inicial cuyas raíces más profundas son de naturaleza biológica; y el factor de dirección, de integración en las condiciones ambientales que es de índole sociocultural.

Desde el punto de vista didáctico, la motivación puede ser clasificada como inicial y de desenvolvimiento.

La motivación inicial es la que se emplea al iniciar la clase. Con ella el docente procura predisponer a los alumnos para ejecutar los trabajos que van a ser realizados.

La motivación de desenvolvimiento o incentivación es la que se emplea durante el desarrollo de la clase; debe ser planeada de modo tal que se renueve constantemente el interés de los alumnos y, asimismo aprovechar las situaciones de cada momento para reavivar dicho interés por lo que está siendo estudiado. De ese modo se procura conservar el impulso y la disposición inicial.

La falta de motivación es hoy, sin duda, uno de los más graves problemas con que tropieza el docente en el aula. Afortunadamente, existen numerosos modelos psicológicos que ayudan a conocer el proceso de la motivación y a promoverla eficazmente en la realización de las tareas escolares.

La mayor parte de estos modelos están relacionados con la orientación cognitiva, aunque hay también contribuciones importantes desde la psicología conductista -el refuerzo- que no se pueden olvidar. Cada día son abundantes los programas que se desarrollan y se prueban experimentalmente para comprobar su eficacia en el contexto escolar. Si se requiere rentabilizar al máximo la eficacia de estos modelos, además de explorar y programar estrategias instruccionales adecuadas para optimizar el proceso de la motivación, los profesores

deberían sugerir y enseñar a los alumnos estrategias motivacionales que ellos mismos podrían ensayar para mejorar su propio aprendizaje.

Esta modalidad de optimización instruccional está de acuerdo con las exigencias de lo que hoy se considera un aprendizaje autónomo e independiente que busca colmar la vieja aspiración de aprender a aprender. Aprender a motivarse, es decir, a mejorar su capacidad de logro, a elevar el nivel de desafío de los conocimientos, a estimular su curiosidad epistémica.

a) Motivación Intrínseca. Son muchos los autores que han abordado la motivación intrínseca. Uno de los primeros psicólogos en investigar esta cuestión ha sido Beltrán (30) que encontró grandes diferencias entre estudiantes "autónomos" que creían que hacían lo que querían hacer, y "marionetas", que se sentían empujados por fuerzas externas a ellos. Una característica importante de los "autónomos" era la motivación intrínseca: se sentían dueños de su propia conducta, la tomaban en serio y la disfrutaban, al margen del reconocimiento exterior. De Charms, señaló que la incorporación de motivos extrínsecos a las actividades motivadoras disminuían la motivación intrínseca, idea que fue luego confirmada por numerosos investigadores en todos los niveles cronológicos y educativos.

Más concretamente, Beltrán (30) afirma que la conducta intrínsecamente motivada es una conducta motivada por la necesidad de lograr autonomía y autodeterminación, ya que las motivaciones intrínsecas y extrínsecas no son aditivas. Los premios pueden afectar a la motivación intrínseca de dos maneras, o bien cambiando el *locus* de causalidad de interno a externo, o bien cambiando los sentimientos personales de competencia y autodeterminación de voluntario a involuntario. Beltrán (30)

explica estos hechos aportando la idea de sobrejustificación, en el sentido de que una actividad justificada por sí misma, vendría a ser justificada de nuevo por el refuerzo.

Para explicar por qué la gente actúa de maneras complejas en ambientes naturales complejos, se hace imprescindible contar con la motivación. Este constructo revela, de hecho, que la gente se mueve por curiosidad y por novedad; que la gente necesita sentirse dueña de sus acciones; y que la autonomía conduce a la gente a actuar de manera tal que muchas veces pasa por alto las órdenes introducidas en su sistema nervioso por los genes y el aprendizaje. Así, la motivación intrínseca ilumina la existencia de otro sistema que determina la conducta, además de las rutas de programación genética y aprendida. Este otro sistema es el yo que tiene sus propias necesidades y su propio poder para dirigir la conducta.

Por otro lado si la única razón para hacer una cosa es conseguir algo fuera de la actividad misma, la motivación es extrínseca. Por ejemplo, si se atiende la clase por las notas, es una motivación extrínseca. La mayor parte de las veces hacemos cosas por razones extrínsecas; no porque queremos hacerlas, sino para conseguir cosas que dependen de nuestro gasto de energía psíquica. Una manera de reconocer la motivación extrínseca es preguntarnos: ¿haríamos esto si no se consiguiera de ello un premio o castigo? Si la respuesta es no, la motivación es extrínseca. Si la respuesta es sí, la motivación es intrínseca. Cuando una persona hace algo es porque tiene un interés directo en hacer esa actividad misma, la motivación es intrínseca.

El premio de la motivación intrínseca no es algo tangible como la comida, ni es abstracto o simbólico como el dinero

o el estatus. Los premios intrínsecos consisten en una experiencia directa, un estado de conciencia que es tan disfrutable como para ser auto-télico (tener su meta en sí mismo).

Beltrán afirma que el ser humano desarrolla un alto nivel de estimulación sin una explicación biológica aparente, esto es, una curiosidad epistémica bajo la cual se encuentra algún tipo de conflicto conceptual. (30)

El conflicto conceptual puede generar curiosidad y, por tanto, un alto grado de motivación para el aprendizaje. De ahí la preferencia de Berlyne por el método de aprendizaje por descubrimiento, ya que éste motiva a los sujetos sometiéndolos a conflicto conceptual en forma de sorpresa, duda, incongruencia, perplejidad, etc. Según Berlyne (31), la motivación intrínseca se origina ante estímulos novedosos, inesperados, sorprendentes, que provocan la ruptura del equilibrio intelectual y motivan la exploración de rutas nuevas para superar el problema.

En general, las funciones o estrategias de la motivación intrínseca que pudieran contribuir a hacer una actividad más interesante son: el desafío, la curiosidad, el control y la fantasía.

Desafío. La función más obvia y permanente de la motivación intrínseca que las actividades pueden ofrecer a los estudiantes es el planteamiento de un desafío efectivo a sus habilidades. Para suministrar al estudiante un nivel adecuado de desafío, la actividad debe presentar una meta clara y significativa o meta de alcance incierto. Serán actividades desafiantes aquellas que se sitúan en el nivel de dificultad intermedio para el estudiante, es decir, actividades que no son ni demasiado simples ni excesivamente difíciles, que pueden variar en sus demandas sobre la tarea y las habilidades adecuadas para

ella, que tiene metas con algún significado para los estudiantes, que plantea algún desafío a las habilidades o conocimientos del sujeto y este debe valorar esa habilidad o conocimiento específico.

Curiosidad. La curiosidad será elicitada por actividades que suministran a los estudiantes información o ideas sorprendentes, incongruentes o discrepantes respecto a sus ideas o creencias personales. Así, la información que sugiere a los estudiantes que sus ideas son incongruentes generarán seguramente un alto nivel de activación. Ahora bien, las incongruencias instigan la búsqueda de información; las expectativas desconfirmadas buscan explicaciones y las inconsistencias gritan y piden soluciones. Pero los niveles intermedios de incongruencia o discrepancia son los mejores.

Control. Una tercera fuente o función potencial de la motivación intrínseca suministra a los estudiantes un sentido de control. Desde esta perspectiva, ambientes de aprendizajes adecuados y motivadores intrínsecos serán aquellos en los cuales los resultados de los estudiantes pueden variar gradualmente como una función directa de sus propias respuestas.

Fantasía. Las actividades pueden provocar motivación intrínseca a través de la creación de ambientes de aprendizaje que animan al estudiante a implicarse en un mundo de fantasía. Estos ambientes de fantasía pueden evocar imágenes de situaciones físicas o sociales no presentes, los cuales pueden servir para generar una variedad de necesidades emocionales o motivacionales.

b) Motivación de Logro. La motivación de logro se define como el deseo de sobresalir, de triunfar o de alcanzar un nivel de excelencia. Atkinson (32) ha intentado elaborar una teoría psicológica de la motivación, ponerla a prueba y

conseguir un instrumento conceptual de indudable utilidad. Los tres elementos claves de la teoría de Atkinson son: motivo, expectativa e incentivo. El motivo es una disposición que empuja a un sujeto a conseguir un tipo determinado de satisfacción. La expectativa es una anticipación cognitiva del resultado de una conducta. El incentivo viene definido por la cantidad de atracción que ejerce una determinada meta en una situación concreta.

La motivación de logro está relacionada con la persistencia, la cantidad y calidad en la solución de problemas. Es más, los sujetos altos en motivación de logro persisten más que los de baja motivación, incluso cuando experimentan fracaso, que es interpretado como falta de esfuerzo. La alta motivación de logro también está relacionada con la tendencia a completar las tareas interrumpidas.

- c) Atribución causal y expectativas de éxito. Las atribuciones causales (en situaciones de rendimiento) son las explicaciones que la gente da del éxito o al fracaso. Las expectativas de éxito son estimaciones subjetivas de las personas y de sus oportunidades de tener éxito en una tarea dada. *Weiner* (33) ha estudiado este tipo de pensamiento en su teoría de la atribución. La teoría de la atribución da al pensamiento un papel central en la motivación. A diferencia de la curiosidad donde la dimensión importante es la capacidad de incertidumbre producida por varios pensamientos -al margen del contenido- en la teoría de la atribución, el contenido es importante. Sólo los pensamientos que tienen que ver con las atribuciones causales y las expectativas de éxito son relevantes.

Weiner (33) señala que dentro de las situaciones de rendimiento la gente tiende a atribuir sus fracasos o éxitos a una de estas cuatro clases de causas: capacidad, suerte,

esfuerzo o dificultad de la tarea. Estas atribuciones, a su vez, determinan los sentimientos sobre ellos mismos, sus predicciones de éxito y la probabilidad de que ellos trabajen más o menos duro en su tarea en el futuro.

La teoría de la atribución también señala que las atribuciones afectan a la cantidad de esfuerzo que la gente pone. Si la gente atribuye sus fracasos pasados a falta de esfuerzo, ellos probablemente tratarán de trabajar duro, mientras que si atribuyen su fracaso a falta de capacidad, probablemente cederán y renunciarán. Igualmente, si las personas atribuyen un fracaso a la mala suerte, probablemente seguirán esforzándose, porque las cosas pueden cambiar; pero si ellos atribuyen el fracaso a la dificultad de tarea, ellos probablemente cederán.

Respecto a los principios de la motivación y comportamientos del profesor, asumimos la propuesta de Klausmeier y Goodwin (34). Estos principios se formulan de tal forma que cualquier lector puede aplicarlos a su propia situación y también pueden interpretarse como las condiciones internas de un individuo motivado. El enunciado de los comportamientos del profesor explica claramente el papel que debe desempeñar en la aplicación de cada principio.

Dichos comportamientos pueden entenderse como el antecedente de las condiciones de la enseñanza que van a influir en las condiciones internas de los estudiantes. En otras palabras, el profesor debe tener gran ascendencia física, intelectual y social para producir en el estudiante un buen nivel de motivación.

C. Principios de la motivación

Los principios de la motivación del Profesor según (Klausmeier y Goodwin (34) es la siguiente.

Cuadro N° 01

Los principios de la motivación y el comportamiento del profesor

PRINCIPIO	COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR
1. Concentrar la atención en aquello que se va a enseñar es condición indispensable para lograr un buen aprendizaje.	1. Concentrar la atención del estudiante en los objetivos que se desea lograr.
2. La intención de alcanzar éxito es esencial para fijar metas realistas.	2. Utilizar la necesidad que tiene el individuo de lograr éxito.
3. La fijación y el logro de las metas requieren tareas de aprendizaje a un nivel adecuado de dificultad; la sensación de éxito en tareas corrientes de aprendizaje, aumenta la motivación para tareas posteriores y la sensación de fracaso la disminuye.	3. Ayudar a cada estudiante a fijar y alcanzar las metas.
4. Conseguir la información sobre los comportamientos correctos y apropiados y corregir los errores, está asociado con la mejor realización de las tareas de aprendizaje y con actitudes más favorables hacia ellas.	4. Suministrar información (feedback) y corregir errores.
5. La observación y la limitación de un modelo facilita la adquisición inicial de comportamientos prosociales tales como el autocontrol, la confianza en sí mismo y la persistencia.	5. Suministrar modelos simbólicos y de la vida.
6. Verbalizar los valores, comportamientos prosociales y analizarlos provee una base conceptual para el desarrollo de los comportamientos.	6. Analizar los valores prosociales.
7. La esperanza de recibir un premio por un comportamiento o un logro específico, dirige y mantiene la atención y los esfuerzos hacia la expresión de ese comportamiento o logro. La falta de refuerzo después de una respuesta tiende a extinguir la respuesta. El temor de recibir un castigo por manifestar un	7. Reforzar los comportamientos que se desean obtener para asegurar un esfuerzo continuo y la conducta que se quiere lograr.

comportamiento indeseable, puede inducir a la persona a suprimirlo, a evitar o rechazar la situación o a evitar y rechazar al que puede castigar.	
---	--

D. Procedimientos e instrumentos de evaluación del desempeño docente

El desempeño del docente se da a nivel pedagógico, institucional, de responsabilidad en su desarrollo profesional y social ciudadana.

Estas dimensiones dan cuenta de los distintos roles y funciones que ejerce un formador de docentes dentro de una institución educativa: como responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y en su calidad como agentes formativos de personas y futuros profesionales que van a enseñar en contextos diversos; como miembros de la institución educativa, evidenciando la necesidad de su compromiso activo dentro de la gestión de esta y las responsabilidades que conlleva; en relación con la responsabilidad que tienen con su crecimiento personal y profesional; y, finalmente, con respecto a su rol en la comunidad, de proyección social, de compromiso personal y participación activa en procesos que promuevan el desarrollo local, de vigilancia y como promotores del acercamiento de la comunidad a la institución educativa.

El desempeño es toda acción realizada o ejecutada por un individuo en respuesta, de lo que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución. Peña señala "Lo que define el desempeño es la evaluación del desempeño del individuo y que para maximizar la motivación, la gente necesita percibir que el esfuerzo que ejerce, conduce a una evaluación favorable del desempeño y que ésta guiará a las recompensas que valorará". (11)

La evaluación del desempeño docente consiste en evaluar o medir lo que se está haciendo. El concepto de la evaluación del desempeño docente es algo que varía en la forma, pero no en la base o fondo de las diferentes teorías, lo cual se puede resumir diciendo que: "La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de la obtención de datos válidos y fiables con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que producen en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y por ende la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representante de las instituciones de la comunidad". (2)

De esta definición se interpreta que, evaluar es proceder a identificar una realidad pasada en su más amplia expresión, donde destacan los conflictos en las condiciones y acciones realizadas. Evaluar el desempeño del maestro no es resaltar sus deficiencias y limitaciones, sino más bien, asumir un nuevo estilo o clima de reflexión compartida, para hacer posible y más eficiente las expansiones reales de desarrollo profesional de los docentes.

La evaluación favorece el perfeccionamiento continuo de la labor profesional que realiza el maestro en el aula. En ese sentido nos planteamos la pregunta: ¿Para qué evaluar el desempeño docente? La evaluación del desempeño docente permite fundamentar tres aspectos:

1. Estimular y favorecer el interés por el desarrollo profesional. En la medida en que se proponga un sistema que presente metas alcanzables de mejoramiento docente y oportunidades de desarrollo profesional, los profesores se sentirán estimulados a tratar de alcanzarlas. Mejora su conocimiento y capacidades en relación a sí mismo, a sus

roles, al contexto de la escuela y educacional y sus aspiraciones de carrera.

2. Contribuir al mejoramiento de la misión pedagógica de las instituciones. Esto ocurrirá en la medida que se cumpla el objetivo anterior. Mejorará su modo de enseñar, sus conocimientos de contenido, sus funciones como gestor de aprendizajes y como orientador de jóvenes, sus relaciones con colegas y su contribución a los proyectos de mejoramiento de su institución.
3. Favorecer la formación integral de los niños y adolescentes. En la medida en que se cuente con profesionales que estén alerta respecto a su rol, tareas y funciones, sepan cómo ejecutarlas y mejorarlas, su atención se centrará con más precisión en las tareas y requerimientos de aprendizajes de los niños y adolescentes, como también en sus necesidades de desarrollo personal.

De acuerdo a estos tres aspectos, es necesario tener en cuenta los procedimientos, los instrumentos que miden la habilidad y la potencialidad pedagógica, la normatividad y la motivación en el desempeño docente, que a continuación detallamos:

a) Procedimientos de evaluación del desempeño docente.

Hay seis procedimientos conocidos para realizar este tipo de evaluación.

- La opinión de los alumnos

A través de los logros alcanzados por el alumno; sin embargo, cabe señalar que el éxito o fracaso de un alumno no depende exclusivamente de la acción positiva o negativa de su profesor, sino de una serie de factores, entre los cuales la variable docente es uno más. Otras variables serían: las características

del plan de estudios, el perfil de la institución educativa, el medio ambiente de donde proviene el alumno, la capacidad y actitud del alumno. En relación a la validez de esta forma de evaluación se han esgrimido argumentos en pro y en contra, los que rechazan esta forma de evaluación arguyen que los estudiantes no están lo suficientemente capacitados para juzgar el desempeño docente.

Además, este tipo de evaluación tiende a crear competencia entre profesores.

Si partimos de que el propósito directo de la enseñanza es el aprendizaje, incluir el rendimiento de los alumnos como una fuente más en los procesos de evaluación del profesorado parece razonable. Sin embargo, vincular directamente el aprendizaje de los alumnos con la tarea del docente o de la escuela no es una idea totalmente aceptada y exitosa, desde el punto de vista de las experiencias realizadas.

Aun así y en el marco comprensivo de la evaluación del desempeño docente, se trata no tanto de valorar la tarea del docente sobre el rendimiento absoluto de los alumnos, sino tratar de hacerlo sobre el valor añadido aportado por él y por el centro, en un período determinado. Ello implica, por un lado, establecer el punto de partida del rendimiento anterior, valorando no solo las ganancias de rendimiento, sino analizándolas a la luz que aporta también el potencial de aprendizaje observado en los alumnos a lo largo del tiempo.

Lograr estos análisis comparativos, que debieran ser hechos principalmente por los colectivos docentes de cada centro o red de centros, supone la existencia de

instrumentos confiables, contruidos desde estándares de aprendizaje preexistentes.

Es posible comparar los resultados muestrales o censales de un mismo grupo de estudiantes del centro a lo largo del tiempo y desde allí tratar de hacer inferencias sobre el impacto real que la actividad docente está teniendo.

Por otra parte y tal como ya hemos expresado anteriormente, la información así obtenida formará parte de ese registro acumulativo de evidencias múltiples que ayudaría a los docentes de un centro a dibujar, con la mayor precisión posible y con el mayor número de matices, la realidad de la docencia ejercida en la institución educativa.

- La observación de clases

El uso de este procedimiento parte de la premisa de que observar al docente en acción es la mejor forma de reunir información acerca de su efectividad. Aporta evidencias muy difíciles de conseguir de otra forma como son: el clima en el aula, la naturaleza y calidad de las interacciones alumno-docente, los procesos de aprendizaje conducidos por el docente y el funcionamiento general de la clase. Sin embargo, tiene limitaciones:

- ☞ Hay muchos aspectos del desempeño docente en el aula que no son fácilmente observables, como por ejemplo: la planificación que hace el docente de sus clases, su valoración y modificación de los materiales didácticos que emplea, su elección y adaptación de métodos pedagógicos, y sus relaciones de trabajo con colegas, padres y otros miembros de la comunidad educativa;

- ☞ El número de observaciones limitado y la brevedad de su duración no permiten la generalización;
- ☞ El peligro de que el evaluador focalice su atención guiado por sus intereses, reflejando, consecuentemente, más sus propios puntos de vista que la realidad del aula;
- ☞ La interacción entre observador y observado introduce factores de distorsión;
- ☞ La visita misma altera el comportamiento del docente y de los alumnos, de forma que reduce la posibilidad de que el evaluador realmente observe una situación representativa; sin embargo, las entrevistas pre y post observación pueden proporcionar parte de la información necesaria para completar la imagen de las competencias necesarias en todo docente. Estas pueden revelar el sentido de sus actividades y la planificación de las mismas, así como sus razones para conducir la clase como lo hace a un tipo determinado de alumnos.

Si se elaboran listas de cotejo de comportamientos específicos, la observación puede resultar mucho más útil por el alto grado de concreción que alcanzaría y por la factibilidad de su cuantificación e interpretación cualitativa.

Existen otros instrumentos asociados a la observación de clase como los sistemas abiertos que se utilizan a veces en conexión con los juicios emitidos por el evaluador. Los informes proveen ejemplos específicos que se pueden discutir o analizar en una reunión entre

el evaluador y el docente o en una revisión realizada por los colegas.

Por el contrario, los sistemas cerrados ponen el énfasis en la reunión de datos y centran su atención en tipos o aspectos específicos del comportamiento.

- La autoevaluación

Este procedimiento permite lograr en la evaluación del desempeño docente, algunos objetivos importantes como estimular su capacidad de autoanálisis y autocrítica, así como su potencial de autodesarrollo; incrementar su nivel de profesionalidad; promover una cultura innovadora.

En términos generales, se trata de un proceso en que el profesor efectúa juicios acerca de la adecuación y de la efectividad de su propia actividad, con el objeto prioritario de establecer objetivos de mejora.

En la autoevaluación, el propio docente debe seleccionar, recoger, interpretar y juzgar la información referida a su propia práctica. Es él mismo el que establece los criterios y fija los estándares para juzgar la adecuación de sus conocimientos, habilidades y efectividad respecto de su actividad docente. Finalmente, es también él quien decide la naturaleza de las acciones de desarrollo personal que deberá asumir después del proceso de reflexión sobre su actividad.

La profundidad y la calidad de la autoevaluación se verían incrementadas si el docente tiene la posibilidad de analizar la información sobre su actividad proveniente de otras fuentes como las que hemos analizado. Andrade, Patricia, O'hara, Jessica y Ríos Alex (2007), Zurita Chávez, R. (1987). La información

previa ayuda a centrar la autoreflexión y favorece la profundidad de los propios juicios.

Algunas de las técnicas e instrumentos que se utilizan normalmente asociados a este método son:

- La retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio.
- Las hojas de autoclasificación.
- Los informes elaborados por el propio profesor.
- Los materiales de autoestudio.
- Los cuestionarios a alumnos y/o padres de familia.

- Pruebas de conocimientos

No vamos a describir con detalle en qué consisten, pero sí señalar algunas características que debieran tener para que tengan real valor en la evaluación del desempeño docente: deben retomar experiencias en las cuales se ve inmerso cotidianamente el docente. Por ejemplo, plantear una serie de preguntas para que el docente seleccione la estrategia que considere más adecuada; valore las respuestas dadas por un estudiante a una evaluación; decida un curso de acción ante una situación de aula; aborde una situación problema desde su saber disciplinar, entre otros.

Se recomienda utilizar preguntas de selección múltiple, con única respuesta o con preguntas de respuesta ponderada. En estas últimas, cada una de las opciones corresponde a una posición diferente del docente ante la situación planteada, asignándole mayor valor a las alternativas que reflejen características deseables en relación a los perfiles y estándares establecidos. Existen, sin embargo

competencias que de evaluarse mediante pruebas requerirán necesariamente de preguntas abiertas y de desarrollo.

- El portafolio

El uso del portafolio docente se ha extendido en los últimos años, convirtiéndose en algunos países en uno de los instrumentos más comunes, tanto para la evaluación como para el desarrollo profesional de los docentes.

El portafolio no es sino una simple colección de informaciones acerca de la práctica docente.

Para asegurar que la información contenida tenga significación para orientar el proceso de mejora, el portafolio debería tener las siguientes características:

- Estructurarse alrededor de contenidos profesionales y de los objetivos institucionales del centro. Sus contenidos deberían ir acompañados de comentarios escritos por el mismo docente, explicando e interpretando el significado e importancia de los mismos.
- Contener ejemplos cuidadosamente seleccionados del trabajo del docente y de sus alumnos, de tal manera que ilustre adecuadamente hechos o situaciones clave de la práctica docente.
- Ser una colección de experiencias vividas que servirán de base para discutir con los colegas elementos de desarrollo profesional.
- Contener ejemplos que el docente considere relevantes de la planificación de algunas clases y otros documentos elaborados por él para el trabajo de los estudiantes.

Si bien el portafolio incluye ejemplos escogidos de la actividad profesional, que en sí mismos no constituyen necesariamente información objeto de evaluación externa, pueden complementar e iluminar otras informaciones que sí lo son.

- Coevaluación o evaluación entre pares

Si verdaderamente queremos obtener una imagen precisa y completa de la misma, con la intención de gestionar su mejora y orientar las decisiones tanto personales como institucionales de una manera inteligente y ajustada, no tenemos más remedio que introducir en el sistema evaluativo información proveniente de los pares.

La información solicitada a los pares nunca deben ser juicios valorativos personales del compañero o información subjetiva basada en la impresión (o en el desconocimiento) respecto de su actuación, sino en información objetivamente valorada respecto de aquellos elementos de su actividad, que los compañeros conocen directamente y que deberán expresar de tal manera que pueda utilizarse para su mejora. Sólo así la información de los pares introduciría elementos sustantivos para la retroalimentación positiva del profesor y le aportaría verdadero valor añadido.

La información que los pares aporten debe focalizarse, fundamentalmente, en descripciones factuales respecto de la actuación docente de la persona a evaluar. Para ello es importante invitar como proveedores de datos únicamente a aquellos

pares que tengan conocimiento directo de la actividad del profesor que va a ser evaluado.

Una forma de incrementar la validez del estudio es preguntar, única y exclusivamente, por cuestiones que la persona interrogada, por su conocimiento directo, está en condiciones de contestar. En cuanto a la fiabilidad, cabe recordar que cuanto mayor sea la muestra de personas interrogadas mayor será la misma, por tanto convendrá incluir suficientes sujetos en los procesos evaluativos por pares.

Debe garantizarse la confidencialidad en todo el proceso evaluativo; de lo contrario, difícilmente se conseguirá que la información aportada sea emitida sin restricciones de algún tipo.

b) Instrumentos estandarizados que miden la habilidad pedagógica. Las pruebas tienden a medir una serie de aspectos que se creen están relacionados con el desempeño docente, estas pruebas contemplan los siguientes rubros:

- Información general (cultura general).
- Conocimiento de teoría pedagógica.
- Conocimientos sobre didácticas: métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y evaluación.
- Resolución de situaciones y problemas escolares.
- Comprensión lectora.

c) Instrumentos que miden la potencialidad pedagógica. El instrumento generalmente utilizado es un cuestionario en el cual se recogen las opiniones de los alumnos sobre diferentes aspectos de la actividad y personalidad del profesor, se debe tomar en cuenta algunas precauciones en su aplicación:

- Los cuestionarios deben ser anónimos.
- Deben realizarse antes de la culminación del período lectivo.
- Debe asegurarse a los alumnos que los resultados no serán conocidos hasta después de finalizado el curso.

d) Normatividad sobre el desempeño docente. Dos instrumentos políticos y normativos regulan el desarrollo de la calidad de la gestión.

- La Ley General de Educación N° 28044 (2003)
- El Proyecto Educativo Nacional. R.S. N° 001-2007.

Ambas normas e instituciones se centralizan en cuatro aspectos.

1. Lograr aprendizajes de calidad con equidad.

El objetito central es que la descentralización sirva al propósito de lograr una educación de calidad.

2. La educación requiere la existencia de competencias y facultades con poder de decisión. Para ello se propone cinco ejes: la ordenación básica de la educación en sus niveles; las condiciones de acceso a la certificación de conocimientos; la definición de los currículos; el control y supervisión del sistema educativo; y su financiamiento.

3. La educación se rige por la subsidiaridad. La competencia compartida se equilibra con el principio de subsidiariedad para un desempeño autónomo pero también responsable y solidario de las funciones educativas.

4. La transferencia gradual de competencias y poder de decisión va de la mano de un proceso de

evaluación y acreditación de competencias como capacidades. La evaluación de las instituciones se inscribe como parte del proceso de acreditación, certificación y evaluación.

e) La motivación en el desempeño docente. Hamachek (35) destaca que los maestros que tienen mayor capacidad para alentar la motivación y el aprendizaje de los alumnos parecen tener en más alto grado las siguientes características:

1. Disposición a la flexibilidad, al adoptar actitudes directivas o no directivas, según lo reclame la situación;
2. Capacidad para percibir el mundo desde el punto de vista del alumno;
3. Capacidad para "personalizar" la enseñanza;
4. Disposición a experimentar, a ensayar cosas nuevas;
5. Habilidad para formular preguntas;
6. Conocimiento de la asignatura y temas afines;
7. Destreza para establecer procedimientos de examen definidos;
8. Disposición a prestar colaboración concreta en el estudio;
9. Capacidad para reflejar una actitud comprensiva (gestos de asentimiento, comentarios positivos, sonrisas, etc.);
10. Enseñanza en estilo coloquial, natural y desenvuelto.

Lafourcade (36) demostró que los factores con mayor incidencia en la capacidad y desempeño docente son:

- Motivación: alentar a los alumnos a pensar por sí mismos, incrementar de manera permanente el interés por la asignatura y que constituyan verdaderos estímulos.
- Estructura: presentaciones lógicamente ordenadas, actividades de clase planeadas en detalle; dominio del contenido: excelente información, no confundirse con preguntas inesperadas; y habilidades para enseñar: buen humor, oportuno, ejemplos basados en experiencias propias, dar vida a lo que enseña.

Rojas (37), en una interesante investigación, reporta numerosos criterios de variados autores para tipificar la eficiencia del desempeño docente:

1. Comprender la conducta humana;
2. Estar bien informado y generar la enseñanza;
3. Tener espíritu creativo;
4. Aplicar la enseñanza cualitativa, es decir, que refleje la profundidad del conocimiento y esté basada sobre la prueba empírica de la investigación;
5. Motivar el aprendizaje de los estudiantes mediante la utilización de enfoques de enseñanza y aprendizaje imaginativos y creativos mediante el desarrollo de contenidos que sean significativos y atiendan a las necesidades de los alumnos;
6. Fluidez verbal;
7. Cualidades morales y personales (paciencia y espíritu).

Las siguientes características deben definir el perfil del buen docente: conocer la materia sin necesidad de acudir al libro. Se le puede hacer cualquier

pregunta y responde, en caso de no saberlo lo reconoce y busca la información requerida por el estudiante; está actualizado, tiene alto sentido pedagógico. Sabe dar la clase, los alumnos le entienden. Es creativo, busca nuevas formas de hacer atractiva la clase; hace exámenes donde "hay que pensar y no memorizar un libro"; condición personal en lo que se refiere a su autoestima en el ejercicio de la profesión; debe ser un líder social y entender que un proceso de formación de nuevas generaciones supone un educador plenamente comprometido con su entorno social y disponer de una condición de pedagogo, con una cultura general que lo haga sentir que está siendo útil a la comunidad.

Blanco (38) destaca que la evaluación del docente es necesaria por las siguientes razones:

- 1) Para racionalizar y sistematizar el proceso de hacer la evaluación;
- 2) Fomentar el desarrollo personal y profesional para proporcionar al docente dirección, motivación, retroalimentación diagnóstica y oportunidades de perfeccionar sus conocimientos y habilidades;
- 3) Proveer bases válidas y eficaces para tomar razonables decisiones administrativas relativas al ingreso, nombramiento, ascenso, retención y remoción del personal docente;
- 4) Proporcionar un método de supervisión y control de calidad de la enseñanza y de los resultados de las autoridades educativas y demás constituyentes;
- 5) Perfeccionar la instrucción y la eficiencia escolar;

- 6) Potenciar el desarrollo y logros del estudiante, desde un punto de vista tanto académico como social;
- 7) Mejorar la calidad general de la educación en relación al parámetro costo-efectividad;
- 8) Proveer de pruebas y evidencias a los educadores, gremios docentes y al público en general, de que los objetivos y metas de una enseñanza eficaz están siendo logrados en una forma sistemática y honesta.

Al proponer la necesidad de caracterizar un sistema de evaluación del desempeño docente, Blanco (38) recomienda una proposición comprensiva y con pleno acatamiento del ordenamiento jurídico vigente sobre la materia. El plan considera las evaluaciones que puedan realizar los colegas, los estudiantes, las autoridades académicas y la autoevaluación del profesor. En concreto, presenta las siguientes características:

- 1) Multipropósito;
- 2) Polifacético;
- 3) Coparticipativo;
- 4) Multimétodo;
- 5) Plurivalente;
- 6) Motivador;
- 7) Metodológicamente correcto;
- 8) Completo, informativo y útil.

De lo expuesto señalamos que la motivación, desde mi punto de vista, está enfocado dentro del enfoque estructural funcionalista porque la motivación no se observa

directamente, sino que se infiere de los indicios conductuales de la gente: expresiones verbales, elección de tareas, esfuerzo invertido y dedicación. Por tanto, es el contexto donde se crean las normas, los valores, los patrones de comportamiento, se comunica y se aprende lo creado adecuándose al funcionamiento del sistema social.

2.2.2. LA CALIDAD DE GESTIÓN

La preocupación por la calidad tiene un punto históricamente relevante lo constituye la entrada en escena en 1940 del profesor Edwards W. Deming².

La implicación occidental en el desarrollo de la gestión de calidad en el Japón se hizo más patente aún con la presencia, pocos años después, de otro de los grandes teóricos de la calidad, el doctor J.M. Juran, que puso el acento en la gestión de calidad como un concepto más amplio del cual el control estadístico sería tan solo una de sus herramientas. En las décadas de los sesenta y de los setenta el movimiento japonés en pro de la calidad se consolida y amplifica dentro y fuera de las empresas; las universidades participan activamente en ese movimiento aportando su perspectiva “teórica”, de corte académico, pero en perfecta simbiosis con la orientación práctica propia del mundo de la industria. En ese tiempo emerge y se depura, como sistema integral de gestión de la calidad, el Company-Wide Quality Control, que constituye la versión japonesa de esa otra más occidental Calidad Total, en tanto que

² Edwards W. Deming participó en el comité de expertos que, a petición del Ministerio de Guerra de los Estados Unidos, debería desarrollar un proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad en las industrias. A raíz de este trabajo, en 1942 el profesor Deming organiza en la Universidad de Stanford, el primer curso de control estadístico de calidad, que se repetiría en otras muchas ocasiones a lo largo y ancho de todo el país. No fructificó porque careció del apoyo de los directivos del ámbito empresarial. Acabada la segunda guerra mundial, los Estados Unidos sugieren a Japón la aplicación de técnicas de control de calidad particularmente en el sector de telecomunicaciones. Sus ideas impactó entre los altos directivos e incluso deciden crear el premio Deming. En reconocimiento al profesor y como estímulo a las empresas especialmente distinguidas por su política de mejora de la calidad.

sistema y estrategia de gestión que implica a todo el personal de la empresa en la mejora continua de la calidad de los productos y de los servicios. (39)

La versión europea de los premios Deming del Japón y Malcolm Balbrige de los Estados Unidos lo constituye el EQA (The European Quality Award) instituido por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM.)

Esta conexión causal fuerte entre gestión de calidad y mejora de la competitividad ha sido redescubierta por europeos y americanos, sólo que con treinta años de retraso. (40)

La calidad de la educación se levanta como problema en América Latina en la década del 80. Hacia fines de la década del 80 se coincide en apreciar que el problema de la calidad de la educación es altamente complejo y está lejos de ser resuelto. (41).

Arturo de la Orden manifiesta que el término de calidad es panacea explicativa de cualquier situación de deficiencia o problema educativo, el logro de 'calidad' es el objetivo prioritario de tal o cual programa de acción política, administrativa o técnica en educación; incluso las innovaciones y hasta algunos proyectos de innovación se colocan bajo el gran paraguas de fomentar la calidad de la educación; muchas reuniones de expertos, técnicos, administradores y científicos de la educación se centran en la discusión del gran problema de la educación de nuestro tiempo, su calidad. (42)

Zurita sostiene que la calidad de la educación se ha llegado a convertir en un "lema educacional". (43)

Esta actitud es asumida también por Sheffler como afirmaciones que operan como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y las actitudes de los diversos movimientos educacionales. (44)

En su acepción global, la idea de calidad nos remite a la idea de perfección, o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona, y evoca facetas tales como el buen clima de trabajo, posición destacada en el sector, buen funcionamiento organizativo, alta consideración tanto interna como externa, elevada rentabilidad económica y social, etc. (...) La calidad, por tanto, no es solo *calidad producida* sino también, y sobre todo, *calidad percibida*. La óptica del destinatario se convierte así en la referencia fundamental a la hora de establecer lo que tiene calidad y lo que no la tiene (40)

Por otra parte la gestión, semánticamente, significa conducción u orientación de un quehacer, de un área del saber humano o de un sistema técnico administrativo; técnicamente, se le entiende como el conjunto de operaciones y actividades de conducción de los recursos (medios) para lograr los propósitos establecidos. En concordancia con las definiciones expresadas, se puede identificar un aspecto estratégico y otro operativo de la gestión. Lo estratégico está referido a los objetivos definidos. Lo operativo está relacionado con la ejecución de actividades u operaciones. Ambos términos nos permiten manifestar que la gestión estratégica permite identificar las fortalezas y debilidades que caracterizan a un proceso; la gestión operativa alude al conjunto de actividades u operaciones que deben ejecutarse en el presente para materializar los objetivos y procesos establecidos para el futuro y para concretar el sentido de la organización educativa.

Por tanto, la calidad de gestión está referida al conjunto de operaciones, actividades y criterios de conducción del proceso educativo que demandará acciones (actividades y operaciones) que son necesarias para lograr los objetivos deseados. Supone la coherencia entre fines generales de la educación, aspiraciones y necesidades, resultados, objetivos y rasgos

socioculturales de la comunidad. Es un complejo constructo valorativo apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia.

Esta figura muestra de forma estructurada los diferentes componentes del modelo, destacando el orden en que tales componentes se disponen para la obtención de los resultados de la empresa.

Figura N° 01

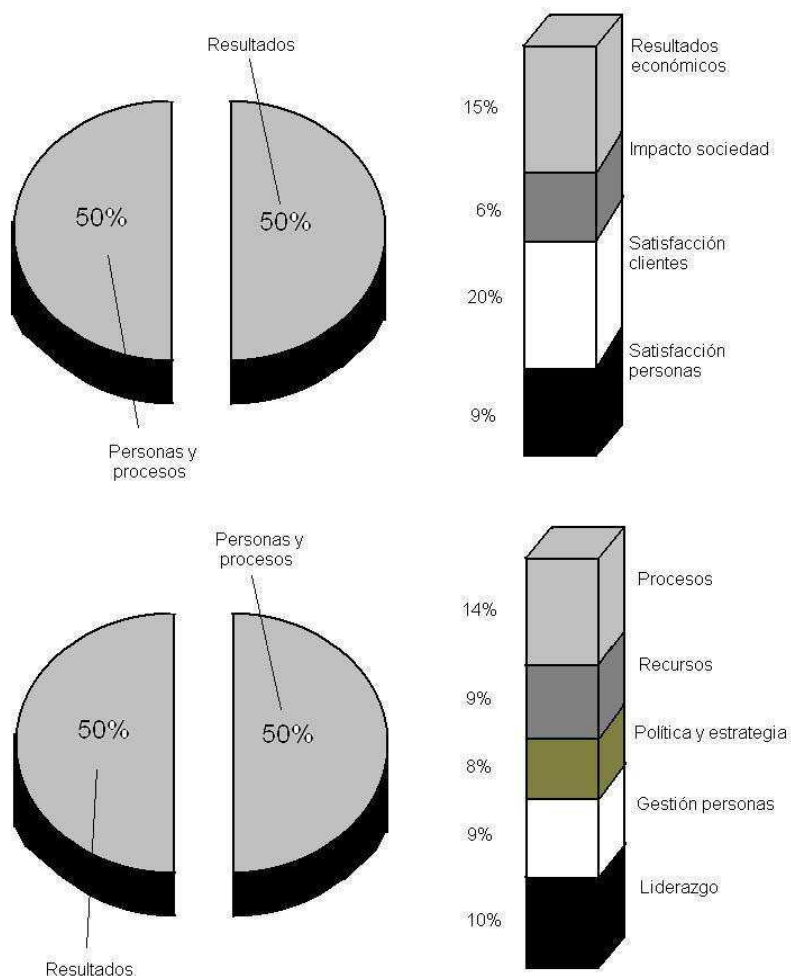


Estructura del modelo propuesto por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM) para la evaluación de las empresas que optan cada año al Premio Europeo a la Calidad

La siguiente figura, por su parte destaca la distribución porcentual de la puntuación global asignada; distribución que refleja el peso de cada uno de los elementos antes considerados. El liderazgo, la estrategia y las políticas, las personas, los recursos y los procesos se orientan en una misma

dirección a fin de obtener las grandes metas de la organización, a saber, satisfacción de los clientes, la satisfacción del personal, el impacto en la sociedad y los resultados económicos y financieros.

Figura N° 02



Componentes del modelo de gestión de calidad propuesto por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)

Por otro lado, evaluar el hecho educativo es cultural. Comprenderlo implica preguntarse, por significados históricos. Una comprensión histórica del hecho educativo implica estudiarlo como proceso y no como corte sincrónico. Tendrán

que considerarse también los conflictos y contradicciones entre los valores locales (de una región o comunidad determinada) y los de la cultura en los que se inserta aquella sociedad o comunidad. El sentido de la educación es diverso -o puede serlo- según distintas culturas y revela el significado de ellas. La evaluación de la calidad de la educación debe insertarse en los marcos de una evaluación cultural.

El mejoramiento de la calidad de la educación pasa centralmente por el profesor. Los recursos de diverso tipo y las condiciones de empleo y trabajo de los docentes son condiciones necesarias pero no suficientes para llevar adelante un cambio en la educación que signifique un mejoramiento de la calidad.

El cambio educativo se centra en los sujetos del cambio (docentes) y específicamente en el cambio de los sujetos. Las concepciones y estrategias para producir un cambio de esta naturaleza no se resuelve mecánicamente a través de un perfeccionamiento docente esporádico en el tiempo y tradicional en el pedagógico. Supone tener una concepción acerca de cómo se produce el cambio de los sujetos. (48)

La gestión es el conjunto de procesos de organización y funcionamiento de una institución mediante los cuales se generan las condiciones para el desarrollo y logro de sus objetivos, sean estas pedagógicas, administrativas o institucionales (organización, uso de recursos y tiempos, asignación de roles y responsabilidades). Todos estos objetivos apuntan al logro de aprendizajes de calidad que va más allá del desarrollo de ciertas capacidades o competencias básicas. Implica resignificar y destacar las prácticas y procedimientos de gestión en función de sus fines educativos y de su naturaleza social.

- La naturaleza social de la gestión. Es el espacio de encuentro entre grupos de actores diversos –docentes, alumnos,

trabajadores administrativos- con algunas expectativas e intereses comunes.

- El sentido educativo de la gestión, alude a un doble significado: el primero es que todo mecanismo, procedimiento y decisión tienen una sola finalidad y esta es lograr que los alumnos aprendan. La conducción, el clima organizacional, el uso de recursos humanos y del tiempo, la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad.

El segundo significado es que cada uno de esos procedimientos y mecanismos encierra un potencial de influencia educativa inevitable aunque invisible. Así, la rendición de cuentas no solo tienen por función hacer más transparente y eficiente la gestión, sino que en su sentido formativo está orientada al aprendizaje de comportamientos democráticos y a afirmar una noción de gobernabilidad que se sustenta en el acuerdo, el consenso y la aceptación de la población, es decir, en la legitimación de la autoridad. Otro aspecto constituye la valoración de los sujetos y de su capacidad para opinar, aportar y decidir.

Las condiciones que se debe tener en cuenta son:

- Una gestión basada en decisiones informadas, aquello que funciona y lo que no; sobre los resultados, avances y problemas existentes, generar información para la toma de decisiones.
- Una gestión abierta al cambio, que las acciones y formas de organización estén sujetas a revisión. Aquí desempeña un rol importante los planes de mejoramiento.
- Una gestión democrática y democratizadora, que los integrantes de la institución participen y asuman su compromiso con los resultados educativos. Desde estar informados hasta tener la posibilidad de opinar y aportar al procesos de toma de decisiones y al desarrollo y evaluación de las acciones institucionales.

Todo ello debe ser coherente con los aprendizajes que la institución busca generar. Esto no significa que no solo el currículo sino también la gestión debieran orientarse a desarrollar en los futuros docentes una serie de capacidades vinculadas a la dimensión ciudadana de su rol: compromiso, capacidad de liderazgo, interés en participar y capacidad de propuesta para aportar en el mejoramiento de la institución en la que les toque desempeñar. Esto solo es posible en un contexto institucional donde todos, especialmente los directivos, formadores y estudiantes, se encuentren informados y tengan la posibilidad de opinar y aportar al proceso de toma de decisiones y al desarrollo y evaluación de las acciones institucionales. Lo que se busca es formar docentes críticos, reflexivos, flexibles, con autonomía de pensamiento, capaces de evaluar e innovar sus prácticas pedagógicas, entonces la gestión debe generar oportunidades formativas en la misma dirección. Será, entonces, una gestión flexible, abierta al cambio, orientada a resultados, dialogante e incluyente de la opinión de todos, que revisa y adecúa sus prácticas de manera sistemática.

A. Estilos de gestión

No hay formulaciones definitivas sobre los estilos de gestión, todas las investigaciones realizadas son exploratorias. Comúnmente se define como “al modo como un directivo se presente, dirige una institución, resuelve conflictos, toma decisiones, se relaciona con los demás actores, etc. El estilo que se le atribuya, dependerá de cuan sensible sea la diferencia entre uno y otro directivo”. El subrayado es nuestro.

Álvarez, al respecto señala que los estilos de gestión no pueden hoy plantearse desde una perspectiva únicamente personalista, para ser más exactos, el estilo de dirección no es un concepto unívoco, es muy complejo y hay que

entenderlo y estudiarlo según el contexto en el que se desarrolle. Entonces -reafirma- podemos decir, sin temor a equivocarnos que, existen tantos estilos de dirección como modelos organizativos y modos de acceso a la dirección.

(46)

Para Ball un estilo encarna una definición de la situación, una versión propuesta o quizás impuesta de los modos de interacción social entre el líder y los que conduce. Luego añade, raramente los estilos se desarrollan en un vacío social. (47)

Los diferentes estilos de gestión y/o teorías dependerán en gran medida de la relación social y el grado de apoyo mutuo que exista entre el directivo y los demás actores de la institución.

Entre las principales teorías tenemos:

I. Teoría sociocrítica de Stephen J. Ball. Identifica tres estilos principales que son el interpersonal, el administrativo y el político, subdividiendo el estilo político en estilo antagonista y estilo autoritario. Al detallar cada uno de ellos, Ball, adopta el supuesto de que los directores tienden a presentar un solo estilo.

A. El estilo interpersonal se caracteriza por tener las puertas abiertas de la dirección porque prefiere consultar directamente con las personas y demás actores educativos, en lugar de hacer reuniones para ello o enviar comunicaciones; esto le permite ser más visible ante los demás y sondear opiniones. Busca crear confianza. Demuestra flexibilidad en la consideración a las personas, por lo que se observa una ausencia de estructura, procedimientos y métodos, quedando solo la persona y los favores individuales que el poder del director puede

otorgarle. Esto construye un lazo de lealtad que los ata hacia la persona y no al cargo; este estilo de liderazgo, dentro del enfoque contextual, es considerado como un modelo feudalista.

- B. Estilo administrativo. El director es el jefe ejecutivo de la escuela, que generalmente trabaja con el apoyo de un equipo administrativo compuesto por el subdirector y los profesores más antiguos. El director que presenta este estilo prefiere hacer reuniones, basadas generalmente en una orden del día y en actas formales que registran los acuerdos; eso los convierte en un ejecutivo que planifica, organiza, ordena, controla. (48)

Las formalidades que presenta este estilo de gestión hacen posible encontrar un director burócrata que desde una oficina cerrada y sentado en un escritorio dirige la institución. Lo lamentable de este estilo de gestión es el que la preocupación fundamental del director y del equipo de administración se centre en el desarrollo de habilidades administrativas que le pueden proporcionar la base formal de su autoridad, olvidándose que las habilidades docentes siguen siendo el pilar de todo buen educador.

- C. Estilo político. Considera que el proceso político es reconocido como un elemento importante de la institución educativa, aunque este reconocimiento puede ser expresado a través de una participación abierta y legítima a la que identifica como estilo antagónico; o en caso contrario se intentará eludir o desviar esta participación a la que identifica como estilo autoritario.

El estilo antagónico propicia el debate público en el que es un destacado participante, pues la dirección

es en gran medida, una actuación pública. El director antagónico tiene habilidades para hacer frente a los ataques de los adversarios para persuadir a los vacilantes.

D. El estilo autoritario. Busca mantener el control organizativo de la institución, para ello desarrolla habilidades formando alianzas estratégicas reprimiendo o manifestando las emociones convenientemente; llegando al extremo de mirar a las personas directamente a los ojos cuando miente. La manipulación, según Ball (47), es un signo importante que permite identificar el estilo de gestión autoritario, pues no solo manipula las discusiones para evitar que salgan de los límites fijados por él mismo, sino también la asistencia de los opositores a las reuniones. En esto puede hallarse semejanzas con la conceptualización que hace Weber del líder patriarcal, cuya autoridad se basa en un sistema de normas inviolables y es considerada sagrada.

El director autoritario demuestra una evidente adhesión al status quo y busca que la conformidad sea considerada como una cualidad esencial que el personal de su institución debe poseer para no causar problemas ni dificultades que pueden provocar perturbaciones que altere el orden o el clima institucional.

De lo mencionado podemos señalar que los directores en la teoría se inclinan con uno de los estilos, aunque en la práctica veamos que las características señaladas en cada uno de los estilos, no se limitan invariablemente a un solo estilo. Del mismo modo creemos que el entorno institucional, las expectativas de los otros actores educativos

pueden motivar ciertas variaciones que provoquen cambios o reelaboraciones de estilos.

Consideramos necesario referirnos al estilo interpersonal, como aquel que permite un mayor acercamiento e interacción entre el director y los demás actores educativo, pero estamos seguros que el mejor estilo, es que el que se oriente hacia la persona que se identifique con el maestro.

En resumen, nos inclinamos por el estilo que permita al director seguir siendo maestro en todo el sentido de la palabra.

- II. Teoría situacional de Hersey y Blanchard. Propone que el estilo de gestión de un director está en función a la relación que este tenga con los demás actores de la institución educativa y que el cambio de estilo dependerá de la madurez con la que actúen estos actores: esta madurez puede ser profesional y psicológica. (48)

Esta teoría toma en cuenta las variables que conforman el contexto en el que se desarrolla la gestión y que afectan e influyen en ella para que consiga sus objetivos, tales como:

- El clima institucional. Según Medina Revilla, es el ecosistema resultante de la multitud de interacciones que se generan simultáneamente y/o sucesivamente entre el conjunto de agentes de la institución tanto en el nivel interpersonal, micro grupal o macrogrupal”, (49)

Se trata de de un ambiente organizacional típicamente social pues su naturaleza intrínseca no es otra que el conjunto de interacciones que se establecen y desarrollan entre sus integrantes. De modo que el carácter que asume tales interacciones define un ambiente institucional típico y característico, un estilo

particular del colectivo institucional. Se consideran dentro de este rubro.

- Las relaciones interpersonales. Conjunto de nexos y vinculaciones sobre las cuales se construye las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Destacan las actitudes y el trato personal que se establece entre los miembros de la comunidad educativa, así como las vinculaciones y la comunicación técnico profesional ligada a los desempeños, destacando los nexos funcionales y la relación propiamente educativa. Por consiguiente sus componentes sustantivos son las personas o agentes organizacionales y sus vinculaciones a través de la comunicación. La persona es el centro en torno a la cual giran la diversidad de nexos y vinculaciones sobre las cuales se asienta la organización educativa. Sus rasgos constituyen la complejidad de sus potencialidades físico mentales y una diversidad de maneras de ser y hacer. Ello plantea la necesidad de promover su libertad y autonomías respetando la libertad de los demás; la actividad creadora tiene que ver con la capacidad de generar nuevas ideas, propuestas y realizaciones; la innovación y renovación del status quo; la capacidad para salir de lo rutinario. La participación de las personas puede ocurrir a nivel individual o a nivel asociativo, lo cual define los tipos de agentes: agentes personales, alumnos, profesores, directivos, administrativos y padres de familia, agentes asociativos, asamblea de profesores, asociaciones de alumnos, gremios de profesores.

Debemos tener en cuenta que en esta línea, siguiendo a Medina Revilla, se reconocen factores que

obstaculizan y factores que apoyan el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Entre los que obstaculizan destacan el autoritarismo (intolerancia y desprecio por lo que otros piensan), el individualismo (aislamiento y centrismo), el infantilismo (actitud de inmadurez, no asumir errores, incapacidad para entender las decisiones o limitaciones de los demás, reacciones airadas y sin control), la indiferencia (desinterés y frialdad en el trato).

Entre los factores que permiten su mejoramiento destacan el respeto (trato considerado y cortés, diferencia y aceptación de formas de pensar y actuar), la confianza (fe en las capacidades y en lo que pueden hacer los demás, confiabilidad), la valoración de los demás (generosidad con la cualidades de los demás, reconocimiento de las conductas y actitudes positivas).

En cuanto a la comunicación, el diálogo es el arte y medio de la mutua comprensión y entendimiento, de un eficaz intercambio de información y puntos de vista, en virtud de lo cual la comunicación deviene en el canal o cauce que pone en funcionamiento las vinculaciones humanas, al punto que del grado de fluidez y claridad de los mensajes y la información depende el grado de adecuación y desarrollo de las relaciones.

- La cultura organizacional. Es el sistema de significados compartidos por los miembros de una organización y que la distingue de otras organizaciones. El sistema de significados es el conjunto de formas de pensar y actuar de quienes forman parte de una entidad, que tienen de peculiar el de ser compartidos y definir lo característico de una determinada organización. Por un lado, es un conjunto de valores, ideales, creencias y

sus diversas manifestaciones (elementos simbólicos, mitos, rituales, historias, leyendas y un lenguaje especializado). Por otro lado, es el conjunto de actitudes y tipos de comportamiento que se derivan de la anterior. Del mismo modo, el carácter compartido de los mismos en tanto son asumidos por todos y cada uno de los miembros de la institución educativa. Lo peculiar de este soporte es que a veces los significados organizacionales son los suficientemente fuertes y gravitantes para ser interiorizados por los sujetos de tal forma que incluso forman parte de su identidad personal. Desde esta perspectiva cobra importancia cuando señalan que la cultura es la organización como la personalidad es al individuo.

Cuando la cultura organizacional es estable debe ser potenciada, para tal efecto es necesario procesos de inducción personal a través de los cuales se explica al personal cómo está organizada la empresa, cuáles son las reglas que se espera de ellos, por otra parte se hace uso de los procesos de socialización que permitan el intercambio de significados sobre los que se sustenta la cultura de la identidad.

La cultura organizacional es diferente de una organización a otra. Hay una cultura dominante que expresa los valores centrales que pueden compartir los miembros de la directiva y que deben estar sujetos la mayoría y subculturas que generalmente no aceptan las medidas determinadas por ese grupo.

III. Teoría de Burns y Duke. Consideran tres estilos de liderazgo.

- Liderazgo transaccional. Es aquel que se caracteriza porque el director en la mayoría de los casos cambia

una cosa por otra: trabajos por votos, seguridad y una atmósfera de trabajo agradable.

Méndez describe a este liderazgo como aquel que centra todo su poder o capacidad de influencia en el intercambio de unos valores por otros. (50)

Se manifiesta de dos modos: como refuerzo eventual, cuando el director promete recompensar en función del esfuerzo realizado y del rendimiento conseguido por los profesores; como castigo eventual, a menudo bajo la forma de actuación entre la omisión o corrección por parte del director cuando no se alcanza los niveles.

- El liderazgo transformacional. Se da cuando el director es capaz de expresar su visión a los demás, de tal manera que los comprometa y que la visión se sostenga o se institucionalice con sus significados y valores. Intenta satisfacer las necesidades de los demás. Tiene en cuenta: carisma, que por su buena gestión goce el respeto y autoridad; la inspiración que implica aceptación de cambio y riesgo; la consideración individual, que el directivo tenga una relación personalizada y ascendente con los demás; la estimulación intelectual, que el directivo estimule el desarrollo profesional de los demás; la creatividad; liderazgo compartido, fundamentado en la cultura de la participación; trabajo en equipo; búsqueda de formación continua; considerarse el representante institucional, tener tolerancia psicológica, ser visionario, satisfacer al cliente, motivar, velar por una interpretación armónica y coherente de los principios y valores del proyecto educativo, identificar los intereses de la educación, ser una presencia cercana, visible, asequible, cotidiana, poseer conocimientos

básicos de la evolución psicológica y de socialización de los actores educativos, propiciar y valorar la participación efectiva, considerar a los profesores como instrumento clave para el éxito, facilitar la información periódica y continua, centrar la mayor parte de las labores del maestro en el desarrollo de habilidades educativas no administrativas. En resumida cuenta, el director debe garantizar el cambio de actitudes de lo demás actores educativos.

- Liderazgo instruccional. Es la priorización de funciones y tareas de la dirección. Es aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores entusiasmen con su trabajo a sus colegas. Supone una mayor dedicación del director a crear un ambiente de trabajo satisfactorio y un buen clima institucional. Implica favorecimiento de la mejora de la calidad de la enseñanza; diagnosticar las necesidades de aprendizaje; seleccionar objetivos, comunicación satisfactoria, ambiente de trabajo ordenado, capacidad para tratar con éxito ciertas “situaciones claves” (monitoreo, evaluación, dirección y apoyo instructivo, dirección de recursos hacia las metas, necesidades, políticas prioridades y planes); control de calidad (evaluación de los programas); coordinación de los programas horizontal como vertical; previsión de problemas laborales. Es necesario tener en cuenta también las dimensiones del proyecto de dirección (visión), de la instrucción (tiempo para dedicar a la articulación del currículo), de la formación (asesoramiento, orientación y apoyo), de la interacción y las relaciones humanas (ejercer autoridad que promueva un clima positivo y ordenado

del aprendizaje), de la evaluación (seguimiento y monitoreo de todos los procesos educativos).

B. Variables que definen los estilos de gestión

Es una propuesta de indicadores que nos permite sistematizar la mayor parte de los estilos de gestión. Entre ellos tenemos:

- Tipo de trabajo. Hace referencia a las diferentes acciones que se realizan en las organizaciones para lograr los objetivos.
- Organigrama. Referido al nivel en el que se sitúa la dirección dentro del organigrama.
- Clima. Es la manera en que se desenvuelven las relaciones personales entre los actores educativos, las capacidades y habilidades de tipo psicosocial.
- Dimensión del grupo. El tamaño de la institución marca características diferenciales respecto al clima, las relaciones personales, los tipos de conflicto, las formas en que se ejerce el control, etc.
- Homogeneidad del grupo. Referido a marcadores como sexo, edad, cultura, la identificación con los objetivos y estabilidad de la institución.
- Tipo de estructura y poder. Hace referencia a las relaciones jerárquicas, al poder e influencia que se ejerce desde cada uno de los niveles del organigrama.
- Sistema de recompensas. Los estímulos, incentivos, la motivación, el sistema de control y sanciones.

Cuadro N° 02

Acceso y tipo de gestión

Formas	de	Tipo de relación	Fundamentación
--------	----	------------------	----------------

acceder a la función directiva		en el poder
Mediante la intervención de sus compañeros	Horizontal	De representación que le confieren sus electores
Mediante nombramiento o encargatura de una autoridad superior	Vertical y jerárquica	Institucional
Mediante selección por una comisión de expertos externo a la institución	Dependerá de sus capacidades y experiencia	Del experto

- La personalidad del propio director. Referido a las características personales, a la forma peculiar de ser, al temperamento, a sus intereses. Podemos conocerlo a través de tres formas: *ethos* (inspirando fe y competencia en sus actos frente a los demás), *páthos* (confianza) y *logros* (razón). El *ethos* y *páthos* motivan el deseo de colaboración en los demás y que pueden llegar al establecimiento de una comunicación horizontal:
- El trabajo como competición.
- El trabajo de forma eficientista. Preocupación por la eficacia, la rentabilidad y el éxito.
- El trabajo como participación. Buscando influir en las decisiones que le afecten en función de sus propios intereses.
- El trabajo desde una perspectiva colaborativa. Le interesa el intercambio personal para conseguir mejores resultados.

C. Gestión de recursos humanos

Es el desarrollo de un sistema responsable del manejo y conducción de los docentes requeridos como factores productivos de los servicios que brinda la organización educativa. Alude a las personas que brindan servicios laborales, es decir, personal docente y el personal administrativo o de apoyo logístico.

Los principios básicos de este tipo de gestión son:

- Motivación en razón al mejor desempeño.
- Desarrollo de potencialidades, con el propósito de no permitir estancamientos y lograr mejoramiento personal, profesional y académico.
- Retener a los más capaces, sustentado en un sistema de incentivos y adecuada distribución.
- Separar a los más ineficaces, ineficientes y deshonestos.
- Retiro oportuno y decoroso, una vez cumplido el ciclo laboral.

En cuanto a los componentes, involucra:

- Incorporación de personal docente y administrativo de acuerdo con las necesidades y el presupuesto autorizado de plazas orgánicas. Hay dos grandes modalidades de incorporación de personal: nombramiento y contrato. Cuando se trata de nombramiento de personal docente la responsabilidad recae en el Ministerio de Educación y su órganos intermedios, implicando un concurso público nacional, cuando se trata de contrato del personal docente, la responsabilidad es del director de la institución educativa, implicando la evaluación de la hoja de vida o cuando se trata de reemplazar al personal que hace uso

de licencia con goce o sin goce de remuneraciones, por 30 o más días.

- Desarrollo del personal. Procedimiento que implica promover y garantizar el mejoramiento de las capacidades personales, académicas y profesionales del personal existente. Cuando se logra que dicho proceso sea sistemático implica acciones de programación, ejecución y evaluación de las opciones de capacitación previstas. En cuanto a los aspectos centrales es necesario tener en cuenta lo siguiente:
 - a. Desarrollo personal. En cuanto apunta al mejoramiento de las cualidades personales, es decir, a las actitudes dentro y fuera del aula.
 - b. Desarrollo académico. Referido a la actualización y perfeccionamiento del dominio epistemológico, científico e investigativo del educador; y del dominio cognoscitivo, de las habilidades y destrezas del administrativo.
 - c. Desarrollo técnico profesional. Relacionado con la actualización y perfeccionamiento del dominio metodológico y procedimental que implica el accionar profesional del docente, y del dominio operativo de la labor del personal administrativo.
- Condiciones laborales. Implica la conjugación de aquellos medios y relaciones destinados a motivar y retribuir los servicios laborales que brinda los docentes y personal administrativo. Las referidas a la retribución salarial, al espacio físico para el desempeño y el marco institucional en que se dan los desempeños. A este componente pertenecen los estímulos al personal. Una de las principales debilidades al respecto es la carencia de sistemas de estímulos a nivel de institución

educativa, pese a que se reconoce que en términos generales somos una especie cuya existencia responde y se mueve por incentivos, razón por la cual las organizaciones deben diseñar el sistema pertinente. Estímulos que, por lo demás, tiene signo positivo plasmándose en premios y gratificaciones; o signos negativos, como ocurre con los castigos y sanciones.

- La evaluación académico profesional. Tiene que ver, de un lado, con el reconocimiento de las condiciones básicas de la profesionalización. De otro lado, con el desarrollo y mejoramiento de las capacidades a través de cursos o eventos científicos y técnicos, o través de estudios universitarios de postgrado, de maestría, doctorado o de segunda especialidad. Pero también con los logros profesionales obtenidos a lo largo del tiempo, tanto en términos de experiencia profesional obtenida tras los años de servicio, como en términos de participación en procesos de investigación científica. Asimismo, con la producción científica y cultural materializada usualmente en publicaciones. Un rubro aparte lo constituye el reconocimiento obtenido en condición de alumnos de los procesos formativos seguidos, o en calidad del trabajador y los servicios prestados en una u otra organización.
- La evaluación del desempeño profesional. Tiene que ver con el ejercicio profesional cotidiano de docentes y personal administrativo. En el caso de los profesores, se trata de evaluar el desempeño profesional a nivel aula, y que desde nuestro punto de vista tiene dos dimensiones: la planificación de la experiencia de aprendizaje como todo proceso de planeamiento no es más que el establecimiento antelado de un programa de aspectos y acciones destinadas al logro de objetivos de aprendizaje

de los alumnos. Se trata de evaluar el plan o diseño didáctico. Por su parte, la ejecución de la experiencia de aprendizaje no es más que la realización del proceso de enseñanza aprendizaje programado.

De lo expuesto respecto a la calidad de gestión, es necesario que se tenga en cuenta que los trabajadores se sientan identificados con la organización. Ese sentido de pertenencia conlleva a generar un compromiso con el equipo y buscar resultados que le servirán de autorrealización y a la empresa. Por otra parte, el líder se hace porque los rasgos de personalidad son susceptibles de ser modificados. La única forma de influenciar en los demás es con el ejemplo. El líder sobrevive gracias a la aceptación del grupo y que se dan cuenta de que debe hacer algo, implica que se tiene a alguien con quien hablar. Los aciertos darán confianza a los adversarios. Esos aciertos son las capacidades de credibilidad y percepción. En resumida cuenta, debemos señalar que la cultura organizacional y el clima institucional generan productividad.

2.3 Definición conceptual de términos

Motivación. Es el impulso que lleva a la persona a actuar de determinada manera provocado por un ambiente físico y social (conocimiento que saben de sí mismo y de su ambiente) y por el ambiente psicológico, comportamiento relacionado con causas, con motivos (tiene una finalidad) y está orientado hacia objetivos personales (sirve para designar los motivos del comportamiento).

Orientación. Es el acompañamiento permanente que se da a los docentes para contribuir a su crecimiento como persona, propiciando el desarrollo afectivo, cognitivo y el mejoramiento de su desempeño docente.

Factores motivacionales. Según Herzberg, son los factores de satisfacción que están relacionados con el contenido del cargo o con la naturaleza de las tareas que el individuo ejecuta. Está bajo el control del

individuo y abarcan los sentimientos de autorrealización, crecimiento individual y reconocimiento profesional. Trae el aumento de la motivación y de la productividad.

Clima institucional. Es el ambiente organizacional típicamente social pues su naturaleza intrínseca no es otra que el conjunto de interacciones y que se establecen y desarrollan entre sus integrantes y sus miembros. De modo que el carácter que asumen tales interacciones define un ambiente institucional típico y característico, un sello o estilo particular del colectivo institucional.

Cultura organizacional. Es el sistema de significados compartidos (formas comunes de pensar y actuar) por los miembros de una organización, y que la distingue de otras organizaciones.

Calidad. Para la Organización Europea para la Calidad (EOQ)³, la calidad de un producto o servicio representa el grado en que se cubren las exigencias del cliente al cual va destinado y es el resultado de la calidad del diseño y de la calidad de la producción. (51)

Gestión. Es desarrollar acciones de gerencia y de liderazgo para que conduzcan a niveles superiores de desempeño. Es un conjunto de operaciones y actividades de conducción de los recursos (medios) para lograr los propósitos establecidos (fines).

Liderazgo. Constituye la acción de mover a la gente en una dirección en base a las ideas, al carácter, talento, voluntad, habilidades administrativas y al logro de los objetivos institucionales preestablecidos.

Competencia. Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos teniendo como base la responsabilidad.

Calidad de la gestión. Se refiere a todas las personas que integran la organización y/o que interactúan con ella. Comprende los grupos sociales objetivos (clientes, accionistas, empleados, comunidad) y todos los

³ Organización Europea para la Calidad (EOQ). Es una institución autónoma, sin ánimo de lucro, creada en 1956, que se rige por la legislación belga y está presente a través de sus miembros asociados en 34 países, entre ellos España, donde está representada por la Asociación Española para la Calidad. Se trata de una organización interdisciplinar que se esfuerza para mejorar de manera efectiva la gestión de calidad en todas sus facetas. Tiene su sede en Luxemburgo.

procesos, áreas y/o funciones que ponga más énfasis en la satisfacción tanto de clientes como de los empleados teniendo en cuenta el impacto social de la empresa.

Gestión de la calidad. Se refiere a los diferentes procesos, sistemas y/o funciones de la organización, por mencionar algunos, tenemos gestión comercial, gestión financiera, gestión de los recursos humanos, gestión educativa, gestión pedagógica, gestión administrativa, los cuales se convierten en instrumentos y herramientas que responden de la mejor manera a las necesidades específicas de cada organización.

Educación superior. Según el Art. 49° de la Ley General de Educación. Ley 28044, la educación superior es la segunda etapa del Sistema Educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte de, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo de la sostenibilidad del país. Para acceder a la Educación Superior se requiere haber concluido los estudios correspondientes a la *Educación Básica Regular*⁴. El Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz” pertenece a la educación superior.

⁴ La Educación Básica Regular según el Art. 36 de la Ley General de Educación y sus reglamentos. Leyes 28044, 24029, 27382 (modificada por Leyes N°s 27942, 28123, 2802 y 28329, es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento.

REFERENCIAS

- (4) GARCIA AMPUDIA, Lupe. (2004). **“Factores cognitivos y motivacionales de liderazgo en relación al rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria en la Institución educativa “La Inmaculada” de Pucallpa”**. Tesis presentada para optar el grado de maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- (5) MAGAÑA, G. (2001). ***Motivación y desempeño laboral enfoque personal***. Tesis de Grado de Maestría.
- (6) HUAMANÍ, Lily (2004). ***Influencia de los Factores de Motivación en el Desempeño Laboral***.
- (7) GARCÍA CRUZ. Josefina Arimatea. (2008). **“La calidad de la gestión académico administrativa y el Desempeño docente en la Unidad de Post-Grado según Los estudiantes de maestría de la Facultad de Educación de la UNMSM”**. Para optar el grado de doctor en educación. Lima 2008.
- (8) ALIAGA, J.; PONCE, C.; y PECHO, J. (2000). ***Una Escala de evaluación del desempeño docente***. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Año IV, N° 6, Lima, Agosto del 2000, 183-198.
- (9) ROSALES, J. (2002). ***La Teoría X Y de Mc Gregor y su incidencia en el desempeño de los trabajadores de las empresas en la Región Chavín***. UNASAM.
- (10) CARRILLO, J. (2000). ***Las motivaciones psicosociales en un modelo evaluativo del comportamiento laboral de docentes de centros educativos de la USE n° 1 de Cerro de Pasco***. Tesis Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- (11) PEÑA GONZÁLEZ, A, M. (2002). ***Análisis del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, de los centros educativos privados del distrito No. 11-02 de Puerto Plata***.

- (12) RAMÍREZ, A. Y ACUÑA, S. (2005). ***El Sistema Motivacional y la influencia en el Rendimiento laboral de los trabajadores de la Zona Registral N° VII – Sede Huaraz. UNASAM.***
- (13) MORÁN DE LOS SANTOS, José Francisco. (2006). **“Motivación Académica y Rendimiento Escolar en Estudiantes del 6° grado de educación primaria del distrito de Lurigancho – Chosica”**. Tesis de Maestría.
- (14) HERZBERG, Frederick (1959). ***Teoría de los dos factores.***
- (15) AQUINO, Gustavo. **“patadas y enriquecimiento de tareas”** en www.materiabiz.com/mbz/guruees.vsp?nid=22579. Este artículo ha sido publicado anteriormente en ERGO, la revista de la Asociación de Recursos Humanos de la Argentina.
- (16) MASLOW, A. (1970). ***Motivación y Personalidad.*** New York. Harper and Row.
- (17) COBLEY, Paul y Litza Jansz (2002). ***Semiótica para principiantes.*** Buenos Aires. Editorial Era Naciente. SRL.
- (18) ROUSSEL, Patrice. **La motivation au travail-Concept et theories, Note N° 326. Universite Toulouse I-Sciences Sociales**, octubre 2000, p.5.
- (19) SALAZZATI. **Management, funciones y estilos de desarrollo.** Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1991.
- (20) GOLEMAN, Daniel. **La inteligencia emocional en la empresa.** Ediciones. Vergara, Buenos Aires, 1999.
- (21) DUBRIN, A. J. (2000). ***Fundamentos de Administración.*** México. Thompson.
- (22) CHIAVENATO I. (1997). ***Administración de Recursos Humanos,*** Colombia. Mc Graw Hill.
- (23) TAYLOR, Frederik (1979). ***Principios de la administración científica.*** 19ª Edición en Español. México: Herrero Hermanos Sucs.
- (24) MAYO, E. (1977). ***Teoría de las Relaciones Humanas.***

- (25) VROOM, Víctor H. (1990). ***Manage people, not personnel. Motivation and performance Appraisal.*** Library of congress cataloging in publication data. Harward., P 69.
- (26) GIBSON, IVANCEVICH, DONNELLY. (1994). ***Organizaciones.*** México, 3ra Edición, Mc Graw Hill., 132.
- (27) FESTINGER. León y KATZ, Daniel (1992). (Compiladores). ***Los métodos de investigación en las ciencias sociales.*** Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A., p 550.
- (28) LOCKE, Edwin (2008). ***Motivación de personal.*** España. Publicaciones vértice S.L., p 19.
- (29) EARLY Y SHALLEY (2003). ***La Motivación y la Gestión de Dirección.*** Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- (30) BELTRÁN, Jesús (1993). ***Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.*** Adaptado por Gestión Escolar de Fundación Chile, p, 23.
- (31) BERLYNE, Daniel (1976). ***Estructura del pensamiento dirigido.*** Editorial Trillas. Biblioteca técnica de psicología.
- (32) ATKINSON, John William. (1964). ***Cognition in human motivation and learning.*** Laurence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. New Yersey.
- (33) WEINER, B. (1980). ***Human motivation.*** Holt,Rinchart and Winston, p 120.
- (34) KLAUSMEIR, H. y GOODWIN, W. (1977). ***Psicología Educativa: Habilidades Humanas y Aprendizaje.*** México: Harla.
- (35) HAMACHEK, Don E. (1995). ***Psicology in teaching, learning and growt.*** Michigan State University, 197.
- (36) LAFOURCADE, Pedro D. (1982). ***La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros.*** Editorial Trillas. Universidad de Texas, p 140.
- (37) ROJAS, J. (1978). ***Bases para Juzgar la Eficiencia Docente*** (mimeógrafo). Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental "Rafael Alberto Escobar Lara", p 34.

- (38) BLANCO, A. (1988) ***Una Proposición para elaborar un Sistema de Evaluación del Personal Docente de los Liceos Militares Venezolanos***. (Mimeógrafo). Caracas, p 67.
- (39) GALGANO, A (1993). ***Calidad Total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa***. Madrid. Díaz de Santos.
- (40) LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1994). ***La gestión de calidad en educación***. Madrid. Editorial La muralla.
- (41) EDWARDS RISOPATRÓN, Verónica. (1998). ***El concepto de excelencia y calidad total de la educación***. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC, p. 11.
- (42) DE LA ORDEN HOZ, Arturo (1981). ***Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. Congreso Iberoamericano de Educación “Valores de la persona y técnicas”***. Buenos Aires, setiembre publicado por CINA E., p 119.
- (43) ZURITA CHÁVEZ, R. (1987). ***“El problema de la calidad de la educación: aproximación a un concepto”***. En Serie Borradores (Universidad de la Frontera. PREDE OEA. Chile, p 18.
- (44) SCHEFLER, I. (1979). ***El lenguaje de la educación***. Buenos Aires. El Ateneo, p 29.
- (45) NILO, S. (1984). ***Apuntes sobre la calidad de la educación en América Latina***. Departamento de estudios Educativos OEA, p 21.
- (46) ÁLVAREZ, Manuel. (2007). ***Gestión educativa. El programa de dirección. Guía práctica de la gestión de los proyectos del colegio***. Argentina. Kimeln Grupo Editor.
- (47) BALL, J. Stephen (1989). ***La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización***. Barcelona. Ediciones paidós, p. 110.
- (48) BLANCHARD, Ken (2007). ***Liderazgo al más alto nivel. Cómo crear y dirigir organizaciones de alto desempeño***. Bogotá. Editorial norma, p 150.
- (49) MEDINA REVILLA, Antonio. (2003). ***Didáctica general***. Editorial Pearson. S.A. Edición Segunda. España, p 16.

- (50) MENDEZ ALVAREZ, C. (2006), ***Clima organizacional en Colombia***. Bogotá: Universidad del Rosario, p 108.
- (51) HERNÁNDEZ MUÑOZ, Lázaro (2003). ***Los riesgos y su cobertura en el comercio internacional***. FC. Editorial. Madrid.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable Independiente (V.I.) Factores motivacionales.	FACTORES MOTIVACIONALES	- Crisis de identidad. - Apatía. - Desconcierto. - Conflicto.
	FACTORES HIGIÉNICOS	-Motivación. -Productividad. -Reducción de ausentismo -Satisfacción de necesidades psicológicas.
	FACTORES INSTITUCIONALES	-Motivación del logro profesional. -Motivación del equipo de gestión. - Liderazgo. -Clima institucional. -Cultura organizacional. -Toma de decisiones.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable Dependiente (V.D.) Y = Nivel en la Calidad de gestión.	LA CALIDAD DE LA GESTIÓN EN EL ÁREA DIDÁCTICA CALIDAD DE LA GESTIÓN EN EL ÁREA DE PERSONALIDAD CALIDAD DE LA GESTIÓN EN EL ÁREA DE ORIENTACIÓN	-Portafolio. -Participación en eventos académicos. -Eficiencia en el desempeño docente. - Identificación y ubicación según las habilidades profesionales. - Reconocimiento a través de resoluciones de felicitación. -Capacitaciones profesionales permanentes. -Participación en diversas comisiones equitativamente. -Cumplimiento del Plan Anual de Trabajo semestral. -Cumplimiento de las normas legales internas y externas - Reuniones permanentes.

3.2 Tipificación de la investigación

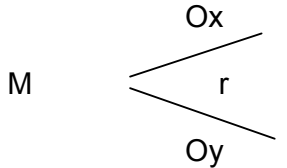
La investigación se enmarcó dentro del tipo de investigación correlacional. Es correlacional porque identificó la relación entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en un momento determinado.

3.3 Diseño de investigación

El diseño que se utilizó fue correlacional, ya que se trató de establecer el grado de relación que existe entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en la muestra de estudio.

Según Hernández, este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un contexto. (50)

Al esquematizar este tipo de investigación obtenemos el siguiente diagrama:



En el esquema:

M = Muestra de investigación.

Ox, Oy = Observación de las variables:

Factores motivacionales.

Calidad de la gestión.

r = Relaciones de las variables.

3.4 Población y muestra de investigación

3.4.1 La Población

Estuvo compuesta por 50 docentes. Conformado por la plana directiva, jerárquica, docentes nombrados y contratados.

3.4.2 La muestra

El tamaño de la muestra está conformado por el 100% de la población.

El tipo de muestra se realizó mediante la técnica del censo, pues se trabajó con el total de la población.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas	Instrumentos
Encuesta.	Cuestionario. Se elaboró en función a las variables, indicadores y subindicadores de la investigación, el cual constituyó la herramienta fundamental para el éxito en la obtención de datos y la comprobación de la hipótesis. El cuestionario está planteado con preguntas cerradas.
Escala de evaluación.	Guías de escala de evaluación estructurada en base a un cuestionario.
Observación Directa.	Guías de observación estructurada porque previamente se estudió y ordenó los aspectos relevantes para registrar los datos y posibilitar la contrastación de las hipótesis formuladas.
Análisis Documental.	Fichas bibliográficas, hemerográficas, etc., Se realizó a través de la información documental (Citas de autores, revistas, Internet, etc.).

Los instrumentos utilizados en la presente investigación fueron los siguientes:

A. Escala de evaluación de los factores motivacionales

Ficha Técnica de la Escala

Autores : Jaime Aliaga Tovar.

Jonan Pecho Galarza.

Objetivo : medir y caracterizar el desempeño del profesor en el aula a través de la opinión de los alumnos.

Administración : colectiva.

Duración : 40 minutos.

Aplicación : estudiantes universitarios.

Puntuación : escalar.

1. Aspecto teórico-metodológico

La educación superior, al igual que la educación en general, pasa en los últimos tiempos por un conjunto de transformaciones continuas que nacen del interés por la calidad de la educación propio de instancias tales como la sociedad, los gobiernos, los alumnos y la propia universidad.

La función básica de la universidad es la formación integral de los alumnos que se logra paulatinamente al proporcionar un contexto de enseñanza-aprendizaje de alta motivación y contenidos que sean significativos, de alta calidad y vigencia para el estudiante y el país. Condiciones que son necesarias para la preparación de profesionales capacitados para el análisis crítico, el desarrollo de la creatividad y el trabajo en equipos multidisciplinarios dispuestos a afrontar de manera inteligente el desarrollo en una situación de interdependencia.

Es claro que la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje se inserta en un marco mucho más amplio en el que se encuentran íntimamente relacionados, entre otros múltiples aspectos de parecida importancia, por ejemplo, la calidad de plan de estudios y la calidad del desempeño docente.

El estudio efectuado para la elaboración de la Escala Evaluativa lo hemos centrado en la evaluación del desempeño docente. Dos son las razones para ello:

- a) Porque desde la década de los cincuenta, la evaluación de las conductas del profesor realizadas dentro del aula es lo que primero se realiza dentro del contexto evaluativo de los factores relacionados con la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje; y,
- b) Porque la evaluación del rendimiento académico y docente del profesor compete a la institución o repartición –Facultad– en la cual éste presta sus servicios ya que es suya la

responsabilidad de mejorar la prestación social de la enseñanza.

Es claro que el propósito de la evaluación del profesor debe tener una orientación formativa y posteriormente sumativa. En otras palabras, la evaluación formativa debe ser reforzada y la evaluación sumativa debe ser considerada consecuencia de los resultados de la evaluación formativa. En este sentido, los objetivos de la evaluación del desempeño docente son:

- a) Obtener información fiable sobre la tarea docente del profesor; y,
- b) Utilizar los resultados en orden a diseñar planes estratégicos de formación del propio profesorado.

Justamente la Escala Evaluativa persigue lograr el primer objetivo, el cual entre sus varias derivaciones proporcionará retroinformación al profesor.

Ahora bien, hay varias formas de evaluar el desempeño docente. En nuestro estudio, la evaluación la realizamos a través de la opinión de los alumnos. En efecto, los antecedentes bibliográficos señalan consistentemente que el alumno tiene capacidad para opinar sobre si la docencia recibida le ha ayudado o no en el proceso de aprendizaje, y también, capacidad para distinguir entre la adecuada actuación del profesor y la docencia efectiva. Asimismo, tales antecedentes indican que la evaluación del alumno tiene un nivel de validez moderadamente significativo como medida de efectividad de los profesores. En síntesis, existe una opinión mayoritaria de que la evaluación del alumno es la fuente más adecuada y, empíricamente, es la más utilizada en las principales universidades del mundo para la evaluación del profesor.

De otro lado, la evaluación del alumno debe girar en torno a algunas dimensiones que caractericen tal desempeño. Al respecto, este es un tópico en el que existen relevantes trabajos

de carácter empíricos, pero en el que a su vez hay múltiples dificultades entre las que destacan las referidas a la ausencia de un modelo de profesor eficaz y/o ideal, que sea aceptado en general por la comunidad educativa y pueda constituirse en punto de referencia que permita establecer un patrón sobre el que sustente cualquier alternativa de evaluación. Sin embargo, hay cierto consenso acerca de algunas dimensiones que han adquirido relevancia no sólo por su consistencia sino también por su clara contribución a la motivación y al aprendizaje de los estudiantes.

Ejemplos de ellas son las siguientes:

- Cumplimiento de obligaciones docentes.
- Didáctica.
- Motivación y entusiasmo.
- Relación profesor-alumno.
- Evaluación.
- Personalidad.
- Clima de la clase.
- Preparación científica.
- Disponibilidad de recursos didácticos.
- Valoración global.

Para la elaboración de la Escala de Evaluación hemos considerado algunas de estas dimensiones y las hemos operacionalizado en un conjunto de reactivos.

Considerado el aspecto de las dimensiones por evaluar, queda el problema de qué técnica o instrumento utilizar para expresar y registrar tal evaluación. Las técnicas e instrumentos utilizados para el efecto son variadas: la observación en vídeo, la observación directa, los registros de resultados académicos, los debates, los grupos de discusión y los cuestionarios/escalas. Esta

última modalidad instrumental es la que se ha escogido dado que ha demostrado su utilidad en cuanto a la estabilidad de los juicios/opiniones de los alumnos, sean estos de distinto tipo y/o conformantes de diversos grupos, así como también una adecuada validez y contextualización a la hora de la interpretación de los resultados.

De acuerdo al aspecto teórico metodológico que tiene relación con el trabajo de investigación que estamos realizando, relacionamos con las ciencias del comportamiento que nos ayudan a conocer y aprovechar los factores humanos y los relativos a la motivación. La motivación es una característica de la psicología humana que contribuye al grado de compromiso de la persona. Debemos añadir que no existe la persona promedio, los individuos son únicos: tienen distintas necesidades, distintas ambiciones, distintas actitudes, distintos deseos en cuanto a la responsabilidad, distintos niveles de conocimiento y habilidades así como distintos potenciales.

La investigación de tipo aplicativa del Mag. W. Arana ha tenido como producto la elaboración de un modelo destinado a servir de herramienta de gestión de los recursos humanos en el ámbito empresarial, test basado en el modelo de Herzberg.

Para la elaboración de la Escala de Factores Motivacionales hemos considerado algunas de estas dimensiones y las hemos operacionalizado en un conjunto de reactivos considerado el aspecto de las dimensiones por evaluar

Los reactivos de la encuesta han sido validados mediante el juicio de expertos por dos psicólogos laborales y un psicólogo educacional de la ciudad de Huaraz.

2. Elaboración del cuestionario

De acuerdo con los parámetros teórico-metodológicos, nos abocamos a la elaboración del cuestionario piloto. Es un instrumento elaborado tanto para docentes como para aquellos

que cumplen funciones administrativas. Consta de 35 reactivos con respuestas de 7 ítemes: nunca, muy pocas veces, pocas veces, a veces, frecuentemente, muy frecuentemente y siempre.

Esta elaboración pasó por algunas fases que de forma bastante resumida pasamos a comunicar.

a) Revisión de diversas fuentes teóricas y empíricas

Hemos revisado diversos medios los formatos de cuestionarios y escalas evaluativas de los factores motivacionales. Es de señalar que, a pesar de nuestros esfuerzos, no pudimos obtener los fundamentos teóricos en los cuales se basaron los elaboradores de dichos cuestionarios/escalas. Pudimos sí, comprobar su diversidad de contenidos, formas de responder y modalidades de presentación de reactivos.

b) Determinación de áreas y elaboración de reactivos

La revisión de las fuentes teóricas y empíricas proporcionó a Jaime Aliaga y Jonan Pecho la información que permitió decidir las áreas que debería abarcar el cuestionario.

- Didáctica o dirección del aprendizaje.
- Conocimientos.
- Personalidad; y
- Clima motivacional.

Estas áreas fueron operacionalizadas en cuarenta y siete (47) reactivos, de los cuales veinte (20) correspondieron a didáctica o dirección del aprendizaje, siete (7) a conocimientos, diez (10) a personalidad y, diez (10) a clima motivacional.

A cada uno de los siete puntos de la escala se le adjudicó un adverbio o frase adverbial de intensidad de frecuencia de

frecuencia: nunca, muy pocas veces, pocas veces, a veces, frecuentemente, muy frecuentemente y siempre.

Dadas las características que reviste la evaluación de los factores motivacionales y también para facilitar el proceso de calificación, todos los reactivos fueron redactados, generalmente, en sentido positivo.

Dadas las características que reviste la evaluación del desempeño docente y también para facilitar el proceso de calificación, todos los reactivos fueron redactados en sentido positivo.

La revisión de las fuentes teóricas y empíricas nos proporcionó la información que nos permitió decidir las áreas que debería abarcar el cuestionario.

- Didáctica o dirección del aprendizaje.
- Conocimientos.
- Personalidad; y
- Clima motivacional.

Estas áreas fueron nosotros las estamos operacionalizándolo en crisis de identidad, apatía, desconcierto, conflicto; motivación, productividad, reducción de ausentismo, satisfacción de necesidades psicológicas; motivación del logro profesional, motivación del equipo de gestión, liderazgo, clima institucional, cultura organizacional y toma de decisiones.

c) Estudio piloto del Cuestionario/Escala

El instrumento fue administrado a 50 docentes. La administración se realizó en forma colectiva para los docentes y a los directivos en forma personal y en sus oficinas. La técnica fue la siguiente: se pidió a los docentes que hicieran un ejercicio de memoria y que recordaran qué factores motivacionales incidieron en la calidad de la gestión. En

cuanto a los directivos se les manifestó qué factores motivacionales han realizado para que los docentes se sientan identificados con la institución.

Luego con esta visualización en mente y con la objetividad en su condición de docentes y de directivos respondieron las preguntas.

d) Calificación del cuestionario

En vista de que los ítems se redactaron en sentido positivo, la calificación manual se ejecutó rápidamente sumando los números que anteceden a cada descriptor por cada uno de los reactivos. Se hicieron calificaciones por cada una de las áreas determinadas a priori y por el total. El puntaje máximo a alcanzar en el área de didáctica fue de 140 puntos y el mínimo de 20; en conocimientos, el máximo fue de 98 y el mínimo de 7; en personalidad y clima motivacional, el puntaje máximo fue de 70 y el mínimo de 10.

e) Análisis estadístico

Antes de tratar estadísticamente los reactivos del cuestionario se utilizó la prueba “t” de Student no hallándose diferencia significativa en alguno de los ítems; por lo tanto, las respuestas al cuestionario fueron consideradas como provenientes de una misma población.

El tratamiento estadístico del cuestionario se ejecutó por medio de un análisis de ítems-versión simplificada de Ashtey- un análisis de diferencias de frecuencias por alternativa de respuesta en cada uno de los ítems. Por último, un análisis factorial por la técnica de los componentes principales con rotación varimax. Asimismo, se estimó la consistencia interna calculándose el coeficiente Alfa de Cronbach.

El análisis factorial determinó tres factores que tuvieron las siguientes características:

Cuadro N° 03**Análisis factorial de los factores motivacionales**

Factor	Eigenvalue		% acum.
	Total	% de Var.	
1	1.441	48.029	48.029
2	1.026	34.186	82.215
3	0.534	17.785	100
Total		100	

Como observamos, los tres factores explican el 100.0% de la varianza de los puntajes del cuestionario.

Todos los reactivos de la escala original 47 se agruparon en 35 en alguno de los tres factores; dos de los ítems saturaron tanto en el factor uno como en el dos. El factor uno explicó el 48.029% de la varianza de los puntajes.

El coeficiente Alfa de Cronbach tuvo un valor de 0.9871, que puede ser valorado como altamente significativo en lo concerniente a la consistencia interna de la escala.

Siendo nuestra intención reducir el número de reactivos a fin de conformar un cuestionario que consuma menos tiempo en su aplicación y clasificación, la misma que en sus primeras aplicaciones probablemente será manual y teniendo en cuenta las características de la muestra, de la administración y fundamentalmente los resultados del análisis factorial y el Alfa de Cronbach, decidimos tomar los reactivos de los factores uno y dos para revisarlos nuevamente en cuanto a su redacción y semántica. Así como para analizarlos combinando decisiones pragmáticas y estadísticas en razón del cruce de

información que proporcionaron los diversos análisis estadísticos efectuados en los reactivos.

Los ítems de los factores motivacionales fueron divididos en tres áreas: didáctica, personalidad y orientación.

A este conjunto se añadieron tres nuevos reactivos que no tuvieron ocasión de probarse y que en nuestro concepto serán de utilidad para una mejor conformación del cuestionario. En total estamos aplicando 35 reactivos.

Cuadro N° 04

Áreas de estudio de los factores motivacionales

Descripción de las áreas	
A. Factores motivacionales	Hace referencia a la crisis de identidad, apatía, desconcierto y conflicto. Ítems: 8, 12, 13, 14, 15, 20, 24.
B. Factores higiénicos	Hace referencia a la motivación, productividad, reducción de ausentismo y satisfacción de necesidades psicológicas. Ítems: 2, 5, 6, 11, 16, 19, 21.
C. Factores institucionales	Hace referencia a la motivación del logro profesional, motivación del equipo de gestión, liderazgo, clima institucional, cultura organizacional y toma de decisiones. Ítems: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 17, 18, 22, 23.

En un reciente estudio Aliaga, Ponce y Pecho (8) sobre la validez y confiabilidad de la Escala del desempeño docente, reporta que la misma tiene una fiabilidad elevada y satisfactoria (Alfa 0.979) y una validez de 0.79. Asimismo, el análisis factorial respectivo indica la unidimensionalidad de la escala aunque la rotación varimax posterior identifica dos factores que los autores denominan: didáctica motivadora y orientación; estructura factorial que señalaría las dos características esenciales del desenvolvimiento del docente en el aula: la guía y facilitación del aprendizaje y el acercamiento efectivo hacia el alumno.

B. Encuesta sobre la calidad de la gestión

Ficha técnica.

Autor : Wilfredo Paucar Sánchez.

Objetivo : Es un instrumento elaborado por el autor en virtud de la calidad de la gestión.

1. Aspecto teórico-metodológico

Tiene por finalidad valorar y calificar las condiciones de los docentes en la perspectiva de garantizar el mejor desarrollo de gestión de calidad.

Trata de establecer la relación existente entre calidad, eficiencia y equidad. Expresa las limitaciones epistemológicas derivadas de los distintos métodos y técnicas de estudio, además del alto grado de complejidad de los tres conceptos arriba mencionados.

Se enmarca la discusión dando una definición operacional de la crisis existente en términos económicos, políticos, educativos y sociales y se consignan las tendencias observadas en la educación superior de la región. Por último, se intenta definir y precisar las modalidades que asumen la calidad, la eficiencia y la equidad. Así, estas presenta tres expresiones: la horizontal, la

vertical y la generacional. En cuanto a la eficiencia, posee diversas caras: interna y externa, económica y técnica. De la calidad se señalan los contenidos vistos en ellas, su expresión “cualitativa” y su complejidad.

El equilibrio entre los tres elementos, lejos de ser estáticos, es dinámico como lo es la vida del hombre y de la sociedad.

La calidad de una institución educativa depende de la calidad de sus directivos y de sus docentes.

Tomando en cuenta estas consideraciones, los principales objetivos de la gestión de calidad son servir como: instrumento de regulación para orientar los procesos fundamentales de la institución, el apoyo en las decisiones de política e instrumento de diagnóstico para el mejoramiento institucional.

2. Elaboración del cuestionario

Este instrumento consta de 24 reactivos. Se aplicó la escala de Lickert cuyas alternativas fueron: siempre, algunas veces y muy raras veces, cuyo propósito es conocer la aplicación de la calidad de la gestión por parte de los docentes seleccionados para la muestra de estudio.

Los reactivos de la encuesta han sido validados mediante el juicio de expertos por dos psicólogos laborales y un psicólogo educacional de la ciudad de Huaraz.

a) Revisión de diversas fuentes teóricas y empíricas

Hay una gama de cuestionarios, especialmente, con fines de acreditación institucional como es el SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa) que establece los lineamientos que orientan la calidad educativa tales como la generación de una cultura de la calidad de las personas y de las instituciones, la pertinencia del servicio educativo, la provisión de mecanismos que garantice la transparencia de los proceso de evaluación, la

integración de los procesos educativos realizados en las diversas etapas, niveles, modalidad, formas, ciclos y programas del sistema educativo.

Por otra parte, la CONEAU (La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) es un organismo descentralizado que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Educación. Fue creada con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria. Sus funciones principales son: evaluación de proyectos institucionales de nuevos establecimientos privados y estatales, evaluación externa de instituciones, acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado, acreditación de carreras de posgrado, evaluación para el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria.

b) Determinación de áreas y elaboración de reactivos

La información teórica-metodológica que nos permitió decidir las áreas que debería abarcar la encuesta fueron:

- Los estilos de gestión.
- Las variables que definen los estilos gestión.
- La gestión de recursos humanos.

Estas áreas fueron operacionalizadas en (24) reactivos de los cuales (2) corresponden a estilos de gestión, (7) a variables que definen los estilos de gestión y, (9) a gestión de recursos humanos.

Estas áreas fueron operacionalizadas en portafolio, participación en eventos académicos, eficiencia del desempeño docente, identificación y ubicación según las habilidades profesionales, reconocimiento a través de resoluciones de felicitación, capacitaciones profesionales permanentes, participación en diversas comisiones equitativamente, cumplimiento del Plan de Trabajo Anual

semestral, cumplimiento de las normas legales internas y externas y reuniones permanentes.

A cada uno de los reactivos se les aplicó tres alternativas de la escala de Lickert: siempre, algunas veces, muy raras veces.

c) Estudio piloto del Cuestionario/Escala

El instrumento fue administrado a 50 docentes. La administración se realizó en forma colectiva para los docentes y a los directivos en forma personal y en sus oficinas. La técnica fue la siguiente: se pidió a los docentes que recordaran las variables que definen la gestión y los recursos humanos de la gestión. Luego con esta visualización en mente, y con objetividad en su condición de docentes responderían las preguntas asignadas en la encuesta.

En cuanto a los directivos se les manifestó indirectamente qué tipo de gestión ejercen frente a los docentes en la institución que dirigen.

Cuadro N° 05

Áreas de estudio de la calidad de gestión

Descripción de las áreas	
A. Didáctica	Hace referencia al manejo de procedimientos, principios y técnicas para el logro de los objetivos y propósitos de la asignatura. Ítems: 1, 5, 6, 13, 17,21, 23, 25, 32, 33, 34 y 35.
B. Personalidad	Hace referencia a rasgos relacionados con el orden, el cumplimiento y el

	<p>comportamiento ético.</p> <p>Ítems: 2, 9, 10, 14, 18, 22, 30.</p>
C. Orientación	<p>Comprende dos partes: orientación y motivación.</p> <p>La orientación hace referencia a la atención y a las necesidades individuales en asuntos académicos que le son consultados.</p> <p>Ítems: 8, 11, 12, 15, 16, 20, 24, 28.</p> <p>La motivación hace referencia a la generación de expectativas, la participación en clase y el reforzamiento del interés por los temas de la asignatura.</p> <p>Ítems: 3, 4, 7, 19, 26, 27, 29, 31.</p>

3.6. Técnicas de análisis y procesamiento de los datos

El análisis estadístico se realizó mediante la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas y de correlación.

Media aritmética: $\bar{X} = \sum x/n$

$$r = \frac{N \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2] [N \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Donde:

r = coeficiente de correlación de Pearson.

N = tamaño de la muestra.

x = Puntaje en la variable x .

y = puntaje en la variable y .

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba de elección para establecer el grado de relación existente entre dos variables cuantitativas.

REFERENCIAS

- (50) HERNÁNDEZ SAMPIERI R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2010). **Metodología de la investigación**. Editorial McGRAW-HILL. México.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Presentación y análisis de los resultados

Los resultados a los que se ha llegado en la investigación se presentan en tablas y gráficos las que se analizan en función de los objetivos e hipótesis planteados.

4.1.1 Confiabilidad de los instrumentos de estudio

A Escala de evaluación de los factores motivacionales

Para la medición de los factores motivacionales de la muestra se eligió la Escala de Evaluación de Desempeño Docente, instrumento que fue construido y validado por Aliaga, Ponce y Pecho (8). Esta escala consta de 35 ítems evalúa tres áreas de los factores: didáctica, personalidad y Orientación.

Del mismo modo que con la encuesta, se procedió al análisis de ítems de la escala y a determinar sus índices de consistencia interna, como se observa en las siguientes tablas.

Tabla 1
Análisis de ítems de la Escala sobre Factores
Motivacionales

Nº de ítem	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
Ítem 1	,573	,795
Ítem 2	-,421	,837
Ítem 3	,869	,784
Ítem 4	,868	,783
Ítem 5	,811	,789
Ítem 6	,589	,794
Ítem 7	,464	,800
Ítem 8	,585	,791
Ítem 9	,373	,804
Ítem 10	,157	,812
Ítem 11	,421	,804
Ítem 12	,648	,794
Ítem 13	,760	,787
Ítem 14	,414	,803
Ítem 15	,589	,797
Ítem 16	,700	,787
Ítem 17	,668	,794
Ítem 18	,092	,817
Ítem 19	,374	,804
Ítem 20	-,526	,913
Ítem 21	,764	,789
Ítem 22	,733	,790
Ítem 23	,769	,789
Ítem 24	,473	,802

En la tabla 1, se observa que sólo dos ítems presentan índices de discriminación por debajo del 0,20 establecido por Ary, Jacobs y Razavieh (51). Tales ítems son el 10, con $r_{it} = 0,157$, y el 18, con $r_{it} = 0,092$. Sin embargo, se optó por considerarlos en la Encuesta, en vista de que su eliminación no incrementaría sustancialmente el alfa de Cronbach del instrumento.

Tabla 2
Consistencia interna de la Encuesta sobre Factores
Motivacionales

	Encuesta sobre Factores Motivacionales
Media aritmética	49,48
Desviación estándar	6,876
Ítemes	24
Coeficiente Alfa	,811

Como se aprecia en la tabla 2, la Encuesta sobre Factores Motivacionales presenta un alto nivel de consistencia interna ($\alpha = 0,811$), por lo que se puede afirmar que dicho instrumento reúne las características psicométricas adecuadas para su aplicación a los docentes y directivos de la muestra en estudio.

B. ENCUESTA DE LA CALIDAD DE GESTIÓN

Dentro de las actividades del trabajo de campo, se administró a la muestra de docentes y directivos del Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz” la encuesta sobre calidad de gestión, la cual ha sido elaborada por el autor. Este instrumento consta de 24 reactivos de respuesta de opción múltiple, cuyo propósito es conocer las tendencias predominantes de aplicación de la calidad de gestión.

Luego de la administración y depuración de las pruebas, se procedió a determinar sus índices de confiabilidad. La confiabilidad de la encuesta sobre calidad de la gestión se estableció determinando su consistencia interna o grado de correlación y de equivalencia de sus ítems. Con este propósito, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, que parte de 0 a 1, siendo 1 indicador de la máxima consistencia. A continuación, se muestra las tablas con los resultados

acerca del análisis de ítemes y de la consistencia interna del instrumento.

Tabla 3

**Análisis de ítemes de la Encuesta de la Calidad de la
Gestión**

Nº de ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem	Nº de ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
Ítem 1	,766	,967	Ítem 19	,673	,967
Ítem 2	,749	,967	Ítem 20	,836	,966
Ítem 3	,533	,968	Ítem 21	,782	,967
Ítem 4	,739	,967	Ítem 22	,814	,967
Ítem 5	,597	,968	Ítem 23	,631	,967
Ítem 6	,430	,968	Ítem 24	,631	,967
Ítem 7	,627	,968	Ítem 25	,806	,967
Ítem 8	,722	,967	Ítem 26	,712	,967
Ítem 9	,741	,967	Ítem 27	,692	,967
Ítem 10	,696	,967	Ítem 28	,794	,967
Ítem 11	,780	,967	Ítem 29	,816	,967
Ítem 12	,677	,967	Ítem 30	,699	,967
Ítem 13	,655	,967	Ítem 31	,693	,967
Ítem 14	,707	,967	Ítem 32	,637	,967
Ítem 15	,395	,969	Ítem 33	,562	,968
Ítem 16	,705	,967	Ítem 34	,673	,967
Ítem 17	,366	,969	Ítem 35	,655	,967
Ítem 18	,562	,968			

Los resultados mostrados en la tabla 3 indican que la totalidad de los ítems de la Escala de la Gestión de la Calidad presenta altos índices de discriminación, es decir, superiores al 0,20 planteado por Ary et al. (51). No obstante, se puede observar que el ítem 17 es el de menor cuantía o poder discriminativo, con una $r_{it} = 0,366$; y el ítem de mayor cuantía es el ítem 20, con una $r_{it} = 0,836$.

Tabla 4**Consistencia interna de la Escala de Calidad de la gestión**

	Área Didáctica	Área de Persona- lidad	Área de Orientación	Total
Media aritmética	64.58	37,32	86,68	189,14
Desviación estándar	4.257	3.525	5.666	7.467
Ítems	12	7	16	35
Coeficiente alfa	,812	,875	,879	,947

En la tabla 4 se muestran los resultados estadísticos correspondientes a cada área y al total de la Escala de la Calidad de la gestión. Todas las Áreas de la Escala poseen coeficientes altos de consistencia interna, en vista de que los coeficientes alfa de Cronbach sobrepasan el 0,80. Por lo que se puede concluir que el poder discriminatorio de los ítems en cada una de dichas áreas es alto, y por consiguiente le otorga a la Escala un alto nivel de confiabilidad.

Asimismo, se aprecia que el coeficiente alfa de Cronbach para el total de la Escala es de 0,947, que confirma a nivel global el poder discriminatorio de los 35 ítems. Este resultado es muy similar a lo encontrado por Aliaga et al. (1) (2000) sobre la confiabilidad de esta Escala, quienes reportan que la misma tiene una fiabilidad elevada y satisfactoria ($\alpha = 0,947$).

Por lo tanto, en virtud de los resultados, se puede afirmar que la Escala de la Calidad de la Gestión presenta características psicométricas bastante adecuadas para su aplicabilidad a la muestra de docentes.

4.1.2 Análisis estadístico-descriptivo y correlacional de las variables de estudio

Para el análisis estadístico de los datos sobre las variables de estudio se tuvo en cuenta las siguientes pruebas estadísticas. Se consideró los estadísticos de tendencia central y de dispersión, con el fin de determinar el nivel predominante; asimismo, se empleó la correlación lineal de Pearson, cuyo coeficiente permitió determinar el grado de relación entre las variables de estudio de los factores motivacionales y en la calidad de la gestión.

HIPÓTESIS PRINCIPAL

HP Existe relación directa entre los factores motivacionales y el nivel en la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

HP₀ No existe relación directa entre los factores motivacionales y el nivel en la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

En este caso, se utilizó la correlación de Pearson para determinar la medida en que ambas variables se relacionan, y si tal relación es significativa. Para ello, se tuvieron en cuenta las puntuaciones totales alcanzadas por los examinados en la Encuesta sobre Factores Motivacionales y en la Calidad de la Gestión.

Tabla 5

Relación entre factores motivacionales y el nivel en la calidad de la gestión

	Calidad de la gestión	
Factores motivacionales	Correlación de Pearson	,321*
	Sig.	,023
	N	50

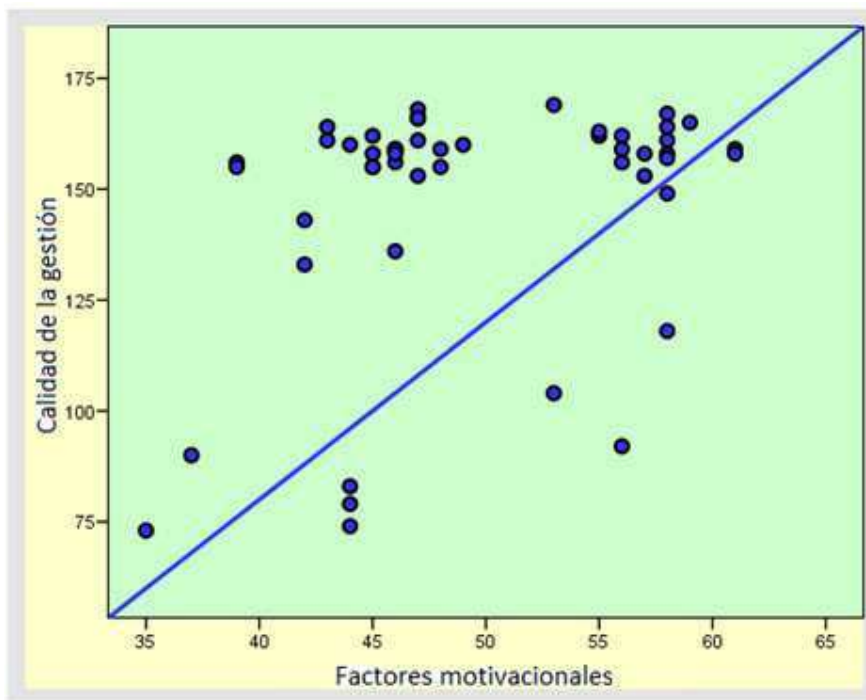
* La correlación es significativa al nivel de $p < 0,05$ (bilateral).

Como se observa en la tabla 5, el coeficiente de correlación entre las variables factores motivacionales y la calidad de gestión alcanza un valor estadístico significativo ($p < 0,05$). No obstante, este valor es indicativo de una correlación débil. Elorza (3); en consecuencia, puede decirse que existe en la muestra de docentes una tendencia a que a un mayor nivel de factores motivacionales se incremente el nivel de calidad de gestión.

Por consiguiente, y en vista de los resultados, hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de la hipótesis principal. Existe una correlación positiva, ya que el coeficiente de Pearson oscila entre 0 y 1 (0.321), esto quiere decir que los factores motivacionales influirán en la gestión de calidad cuando están tengan mayor puntualidad.

Gráfica 1

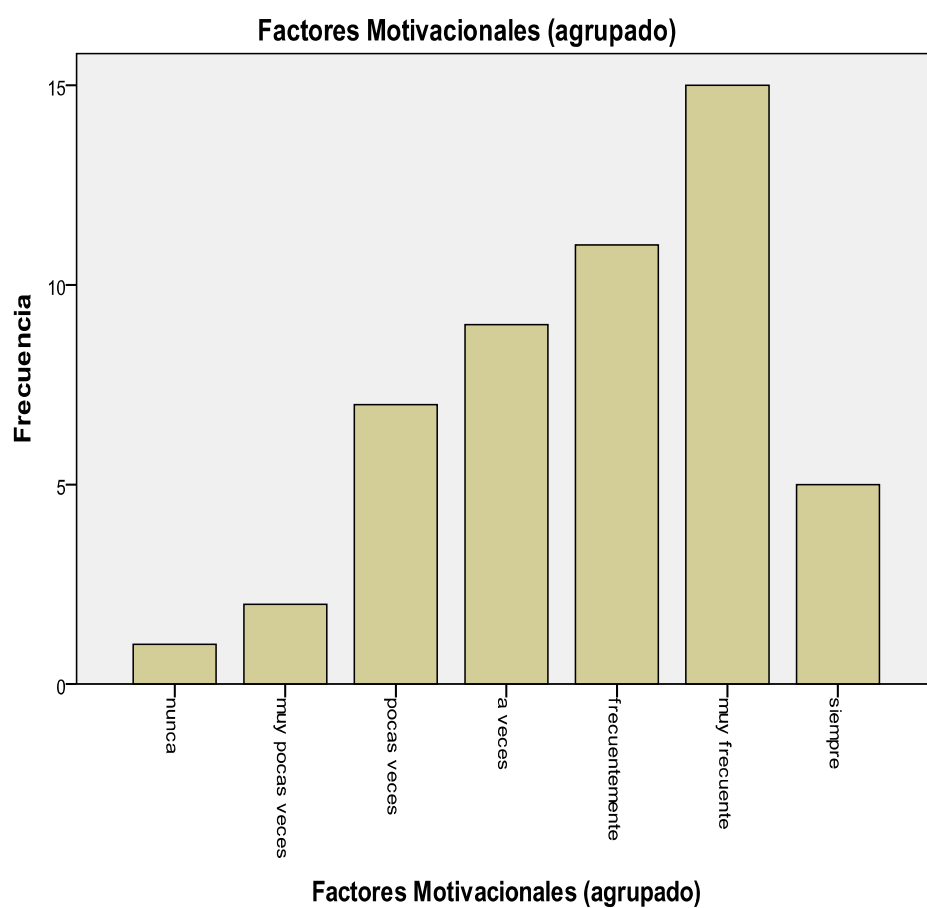
Correlación lineal entre factores motivacionales y calidad de gestión



Se observa que para los valores de factores motivacionales existen diferentes posibilidades de valores de calidad de gestión. Esto nos da a conocer que los datos no son tan variables, es decir, que a mayor puntuación, los factores motivacionales mejorarán la calidad de la gestión, tal como se observa en el cuadro N° 06.

Cuadro N° 06

Escala de evaluación de los factores motivacionales



El siguiente grafico nos indica que la alternativa que mayormente han respondido es la muy frecuente, esto demuestra que en cada ítem se marcó más la alternativa 6 (anexo 2 de la encuesta) lo que permite que los factores motivacionales tengan

relación con la gestión de calidad, porque al obtener esa respuesta aumenta la puntuación en la calificación.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

HE₁ Existe una correlación directa entre los factores motivacionales con los niveles de calidad de la gestión en el área didáctica de los docentes en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

HE₀ No existe una correlación directa entre los factores motivacionales con los niveles de calidad de la gestión en el área didáctica de los docentes en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

Tabla 6

**Relación entre factores motivacionales y calidad de la gestión:
área Didáctica**

		Calidad de la gestión: área Didáctica
Factores motivacionales	Correlación de Pearson	,327*
	Sig. (2 colas)	,020
	N	50

* La correlación es significativa al nivel de $p < 0,05$ (bilateral).

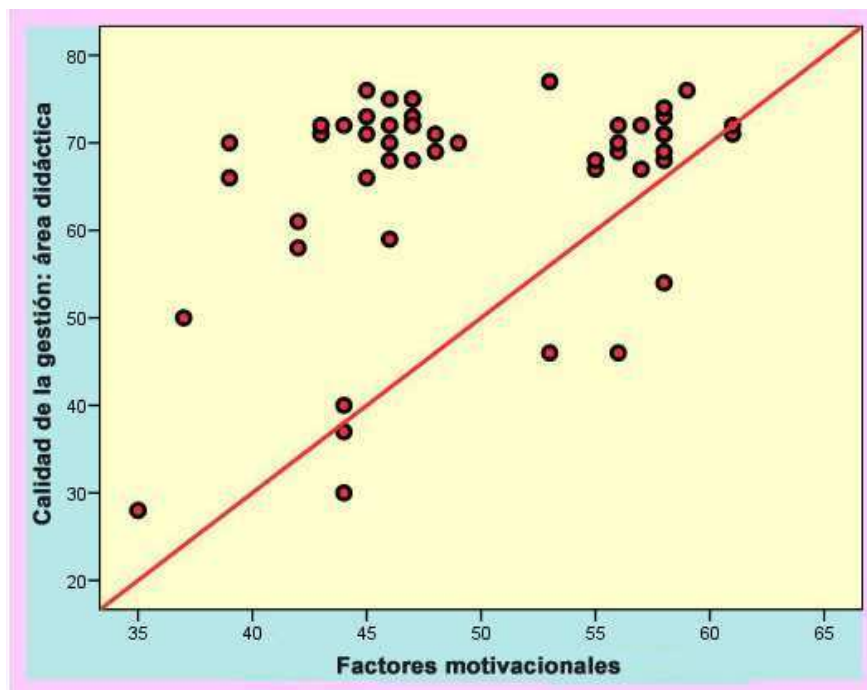
En la tabla 6, se muestra que el coeficiente de correlación entre las variables factores motivacionales y la calidad de la gestión en el área didáctica presenta un valor estadístico significativo ($p < 0,05$), aunque este valor es indicativo de una correlación significativa. Elorza (52); por consiguiente, se puede afirmar que

existe en la muestra de docentes del ISPP “Huaraz” una tendencia a que a un mayor nivel de factores motivacionales se incremente el nivel de calidad de la gestión en el área didáctica.

En consecuencia, y en vista de los resultados, hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de la hipótesis específica 1.

Gráfica 2

**Correlación lineal entre factores motivacionales y calidad de la gestión:
área Didáctica**



Se observa igual comportamiento en los factores motivacionales con respecto a la calidad de gestión en el área de didáctica. Esto nos da a conocer que los datos no son tan variables, es decir que a mayor puntuación, los factores motivacionales mayor será la calidad de la gestión el área de didáctica.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

HE₂ A mayor desarrollo de los factores motivacionales, mayores serán los niveles de calidad de la gestión en el área de personalidad en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

HE₀ A mayor desarrollo de los factores motivacionales, menores serán los niveles de calidad de la gestión en el área de personalidad en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.

Tabla 7

Relación existente entre factores motivacionales y calidad de la gestión: área de personalidad

		Calidad de la Gestión: área de Personalidad
Factores motivacionales	Correlación de Pearson	,262
	Sig. (2 colas)	,066
	N	50

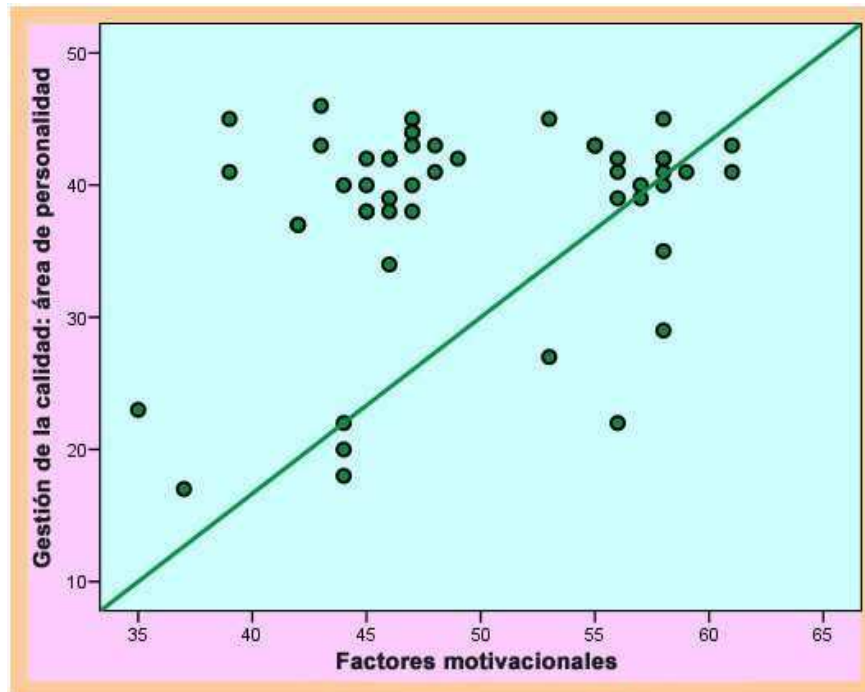
El estadístico de Pearson, según se muestra en la tabla 7, tiene una cuantía estadística que resulta no ser significativa ($p > 0.05$). En otros términos, esta cuantía es indicadora de que NO existe en la muestra estudiada una relación significativa entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el área de personalidad.

En conclusión, teniendo en cuenta los resultados, se acepta la hipótesis nula de la hipótesis específica 2, que formula que NO

existe relación significativa entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el área de personalidad.

Gráfica 3

**Correlación lineal entre factores motivacionales y calidad de la gestión:
área de personalidad**



Se observa igual comportamiento de los factores motivacionales con respecto a la calidad de gestión en el área de personalidad. Aunque la hipótesis sea rechazada, para el coeficiente de Pearson $r = 0.262$ es significativa ya que sus resultados son positivos.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

HE₃ Existe una relación directa entre los factores motivacionales con el nivel de calidad de gestión en el área orientación en el Instituto Superior Pedagógico Público "Huaraz"

HE₀ No existe una relación directa entre los factores motivacionales con el nivel de calidad de gestión en el área orientación en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”

Tabla 8

Relación existente entre factores motivacionales y calidad de la gestión: área Orientación

	Calidad de la gestión	
Factores motivacionales	Correlación de Pearson	,327*
	Sig.	,020
	N	50

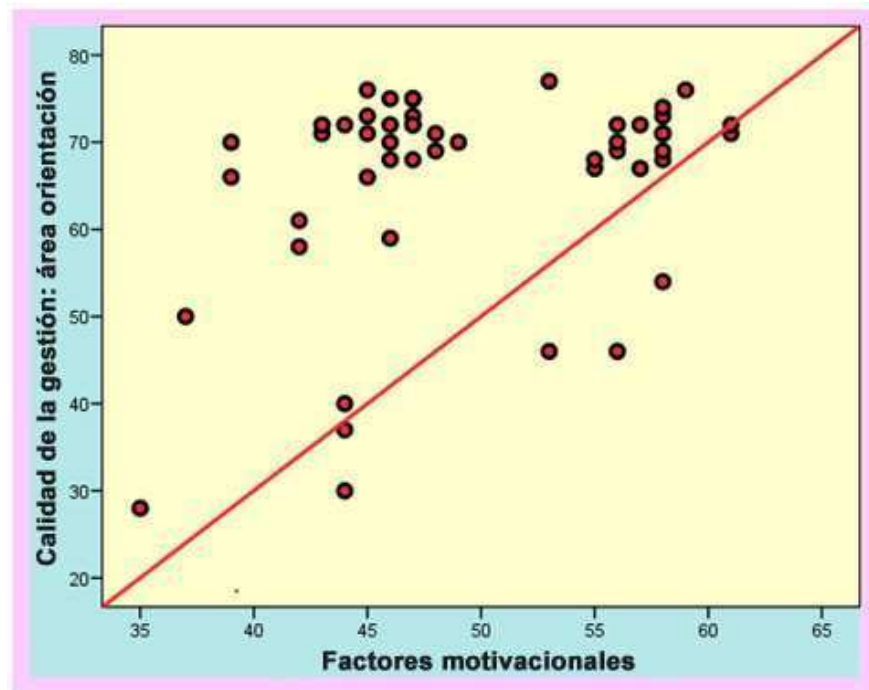
* La correlación es significativa al nivel de $p < 0,05$ (bilateral).

En la tabla 8, se muestra que el coeficiente de correlación entre las variables factores motivacionales y la calidad de la gestión en el área de orientación presenta un valor estadístico significativo ($p < 0,05$), aunque este valor es indicativo de una correlación débil Elorza (52), por consiguiente, se puede afirmar que existe en la muestra de docentes del ISPP “Huaraz” una tendencia a que a un mayor nivel de factores motivacionales se incremente el nivel de calidad de la gestión en el área Didáctica.

En consecuencia, y en vista de los resultados, hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de la hipótesis específica 3.

Gráfica 4

Correlación lineal entre factores motivacionales y calidad de la gestión: área Orientación



Se observa el mismo comportamiento de los factores motivacionales con respecto a la calidad de gestión en el área de orientación. Esto nos da a conocer que los datos no son tan variables, es decir que a mayor puntuación los factores motivacionales será más positiva la calidad de la gestión el área de orientación.

4.2 Contrastación de las hipótesis

En las siguientes tablas, se hace un breve recuento de los resultados estadísticos con las correspondientes decisiones de aceptación/rechazo de la hipótesis principal y de las específicas.

Tabla 9

Decisión de la hipótesis principal y de la hipótesis específica 1

Hipótesis principal	Resultado estadístico	Aceptación/ Rechazo
<p>HP: Existe relación directa entre los factores motivacionales y el nivel en la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.</p> <p>HP₀ No existe relación directa entre los factores motivacionales y el nivel en la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.</p>	<p>$r = 0,321$</p> <p>Sig. = 0,023</p> <p>Resultado significativo: Sí</p>	Se rechaza la hipótesis nula
Hipótesis específica 1	Resultado estadístico	Aceptación/ Rechazo
<p>HE₁ Existe una correlación directa entre los factores motivacionales con los niveles de calidad de la gestión en el área didáctica de los docentes en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.</p> <p>HE₀ No existe una correlación directa entre los factores motivacionales con los niveles de calidad de la gestión en el área didáctica de los docentes en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”.</p>	<p>Media: 49,48</p> <p>Desviación estándar: 6,876</p> <p>Puntaje Mínimo: 35</p> <p>Puntaje Máximo: 61</p> <p>Nivel predominante: Medio.</p>	Se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 10

Decisión de las hipótesis específicas 2 y 3

Hipótesis específica 2	Resultado estadístico	Aceptación/ Rechazo
<p>HE₂ A mayor desarrollo de los factores motivacionales, mayores serán los niveles de calidad de la gestión en el área de personalidad en el Instituto Superior Pedagógico Público "Huaraz".</p> <p>HE₀ A mayor desarrollo de los factores motivacionales, menores serán los niveles de calidad de la gestión en el área de personalidad en el Instituto Superior Pedagógico Público "Huaraz".</p>	<p>Media: 147,14</p> <p>Desviación estándar: 27,101</p> <p>Puntaje Mínimo: 73</p> <p>Puntaje Máximo: 169</p> <p>Nivel predominante: Medio.</p>	Se acepta la hipótesis nula.
Hipótesis específica 3	Resultado estadístico	Aceptación/Rechazo
<p>HE₃ Existe una relación directa entre los factores motivacionales con el nivel de calidad de gestión en el área orientación en el Instituto Superior Pedagógico Público "Huaraz"</p> <p>HE₀ No existe una relación directa entre los factores motivacionales con el nivel de calidad de gestión en el área orientación en el Instituto Superior Pedagógico Público "Huaraz".</p>	<p>$r = 0,327$</p> <p>Sig. = 0,020</p> <p>Resultado significativo: Sí</p>	Se rechaza la hipótesis nula.

4.3 Discusión de los resultados

En referencia a la hipótesis general, los resultados obtenidos con la correlación de Pearson permiten aseverar que existe relación directa entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz”; sin embargo, se identificó ciertos nudos críticos como factores resaltantes de la motivación en relación con la calidad de gestión.

Los estadísticos muestran que en la Tabla 5: relación entre factores motivacionales y el nivel en la calidad de la gestión, según el coeficiente de Pearson que oscila entre 0 y 1; 0,321 es el grado de influencia; y que en la Escala de Evaluación de los Factores Motivacionales respondieron, según la Escala de Lickert, muy frecuente lo que permite señalar que existe relación con la Gestión de Calidad. Sin embargo, debemos señalar:

En primer lugar, que los docentes perciben que ciertos outputs no se están dando de acuerdo a sus expectativas, y por lo tanto no se sienten satisfechos del todo, cuestiona que sean variables determinadas las que en sí mismas motiven. Por el contrario, sería el juicio que el sujeto realiza, comparando su trabajo y beneficio con el de otros similares, el que influye en la motivación. Para establecer ese juicio, se consideran varios elementos: 1) Inputs: Las aportaciones o contribuciones que el sujeto aporta al trabajo: formación, capacidad, experiencia, habilidad, nivel de esfuerzo, tiempo de dedicación, tareas realizadas, etc.; 2) Outputs: Los resultados, las ventajas o beneficios que la persona obtiene del trabajo: salario, prestigio, status, reconocimiento, etc. Este planteamiento es importante, ya que, quizás, “objetivamente” no exista la injusticia o la desigualdad, pero es fundamental la percepción que el individuo realiza de esa experiencia.

En segundo lugar, los factores motivacionales pueden responder a que ciertas metas u objetivos no han sido cumplidos o logrados por los

directivos y los docentes, en el establecimiento de metas se ha de resaltar que el objetivo:

- 1) Orienta la acción: anima a realizar estrategias y planes de actuación. Al centrar nuestra atención, seleccionamos qué actuaciones son importantes y obramos en consecuencia. Así, para conseguir una meta, tendremos que plantearnos las alternativas más idóneas.
- 2) Sirve para regular el esfuerzo: al tener claro qué es lo que hay que hacer, nos podemos programar para obtenerlo. Y
- 3) Logra que se trabaje de una manera más persistente: el objetivo, más que algo imposible, se presenta como aquello que con el esfuerzo y la persistencia se puede alcanzar.

Los factores motivacionales incluyen la teoría de la equidad y la teoría de fijación de metas planteada. En cuanto a la teoría de la equidad enfoca sobre la base del criterio que se forma la persona en función de la recompensa que recibe, comparándola con las recompensas que reciben otras personas que realizan la misma labor o con aportes semejantes. En tal sentido, la motivación, desempeño y satisfacción de un empleado depende de su evaluación subjetiva de las relaciones entre su razón de esfuerzo-recompensa y la razón de esfuerzo-recompensa de otros en situaciones parecidas. Las comparaciones pueden ser sobre distintos aspectos como salarios u otros.

Las metas específicas y las metas difíciles son las que llevan a un alto desempeño. En otros términos, las intenciones de trabajo dirigido hacia una meta se constituían en una fuente muy importante de motivación en el trabajo, puesto que actúa también como un estímulo interno. Cuando las metas difíciles son aceptadas, se consigue un mayor desempeño. Otro punto importante es que la retroalimentación lleva a un mejor desempeño que el que se consigue cuando no existe. Las metas fáciles son, probablemente, más aceptables; pero aun siendo esto verdad, cuando un empleado acepta una meta que percibe como

difícil, ejercerá niveles de esfuerzo más elevados hasta que la consiga, la disminuya o, en todo caso, la abandone.

Cuando los directivos y docentes, en el caso de este estudio, participan en la fijación de sus propias metas, se logra a menudo una mayor calidad de la gestión. La ventaja que posee este hecho consiste en que, al hacer esto, podría ser que el docente aceptara la meta como un objetivo en el que debe trabajar; además, es más probable que acepte una meta difícil, pues se sentiría más comprometido por el hecho de que él ha participado en su elaboración.

En la teoría de las expectativas, el esfuerzo desemboca en el desempeño teniendo en cuenta las diferencias y las percepciones individuales cuyo agente es la conducta para alcanzar ese fin. El valor que una persona concede a ciertos resultados.

En cuanto al estilo de gestión predomina el estilo administrativo que se caracteriza por ser burocrático y autoritario porque busca que la conformidad sea considerada como una cualidad esencial que el personal de su institución debe poseer para no causar problemas ni dificultades.

Por otra parte predomina el liderazgo transaccional que se caracteriza porque el director en la mayoría de los casos cambia una cosa por otra: trabajos por votos, seguridad y una atmósfera de trabajo agradable, liderazgo que centra todo su poder o capacidad de influencia en el intercambio de unos valores por otros.

Estas acciones ocurren porque la elección del director es por encargatura y confianza de parte de la dirección regional de educación. Para superar este obstáculo, la forma de acceder a la función directiva debe ser horizontal, es decir, de representación que le confieren sus colegas y de acuerdo a sus capacidades y experiencia.

Sobre la primera hipótesis específica, mediante la correlación de Pearson ,327 se encontró que sí existe relación significativa entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el área didáctica.

Esta área hace referencia al manejo de procedimientos, principios y técnicas por parte del docente para el logro de los objetivos y propósitos de la asignatura. Aquí juega papel importante la retroalimentación en la medida en que ésta conduce a un mejor desempeño que el logrado en su ausencia.

En el área didáctica el docente debe ser planeada de modo tal que se renueve constantemente el interés de los alumnos y, asimismo aprovechar las situaciones de cada momento para reavivar dicho interés por lo que está siendo estudiado. De ese modo se procura conservar el impulso y la disposición inicial.

La falta de motivación es hoy, sin duda, uno de los más graves problemas con que tropieza el docente en el aula. Afortunadamente, existen numerosos modelos psicológicos que ayudan a conocer el proceso de la motivación y a promoverla eficazmente en la realización de las tareas escolares.

La mayor parte de estos modelos están relacionados con la orientación cognitiva, aunque hay también contribuciones importantes desde la psicología conductista -el refuerzo- que no se pueden olvidar. Cada día son abundantes los programas que se desarrollan y se prueban experimentalmente para comprobar su eficacia en el contexto escolar. Si se requiere rentabilizar al máximo la eficacia de estos modelos, además de explorar y programar estrategias instruccionales adecuadas para optimizar el proceso de la motivación, los profesores deberían sugerir y enseñar a los alumnos estrategias motivacionales que ellos mismos podían ensayar para mejorar su propio aprendizaje.

Referente a la segunda hipótesis específica, los resultados indican que no existe relación significativa entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el área de personalidad. La correlación de Pearson fue ,262. Esta área hace referencia a rasgos relacionados con el orden, el cumplimiento y el comportamiento ético. La retroalimentación que el docente recibe en su actividad diaria de

enseñanza no se ve relacionada, o mantiene cierta independencia de la personalidad del docente.

Ante este hecho es necesaria la madurez profesional y psicológica. Tomar en cuenta las variables que conforman el contexto en el que se desarrolla la gestión y que afectan e influyen en ella para que consiga sus objetivos, a decir de Medina Revilla, tales como las relaciones interpersonales, el clima institucional y la cultura organizacional. (47)

La personalidad del propio director referido a las características personales, a la forma peculiar de ser, al temperamento, a sus intereses podemos conocerlo a través de tres formas: *ethos* (inspirando fe y competencia en sus actos frente a los demás), *páthos* (confianza) y logros (razón). El *ethos* y *páthos* motivan el deseo de colaboración en los demás y que pueden llegar al establecimiento de una comunicación horizontal.

El desarrollo del personal docente debe sustentarse en procedimientos que impliquen promover y garantizar el mejoramiento de las capacidades personales, académicas y profesionales del personal existente. Cuando se logra que dicho proceso sea sistemático implica acciones de programación, ejecución y evaluación de las opciones de capacitación previstas.

Finalmente, acerca de la tercera hipótesis específica, los resultados muestran la existencia de una relación significativa entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en el área de orientación. La correlación de Pearson fue de ,327. Se refiere a la atención y a las necesidades individuales en asuntos académicos que le son consultados. De igual modo que con el área didáctica, el papel de la retroalimentación es trascendental, pues le permite al docente reorientar el aprendizaje de los estudiantes y reflexionar sobre éste. La retroalimentación es posible a través de la evaluación, que es el proceso que reporta el avance del aprendizaje. La evaluación, según estos autores, debe ser integral, formativa y permanente. Integral: en la medida en que busca evaluar los aprendizajes esperados porque

intenta evaluar las capacidades docentes desarrolladas que son necesarias para la enseñanza futura y permanente porque implica que se produzca de manera continua a lo largo del desarrollo de la asignatura.

En la calidad de la gestión es necesario el trabajo como competición: el trabajo de forma eficientista, preocupación por la eficacia, la rentabilidad y el éxito; el trabajo como participación buscando influir en las decisiones que le afecten en función de sus propios intereses; el trabajo desde una perspectiva colaborativa, interés por el intercambio personal para conseguir mejores resultados.

En resumen, partiendo de los resultados alcanzados en este estudio, se puede afirmar que los docentes practican los factores motivacionales propiamente dichas (apatía, crisis de identidad, desconcierto, conflicto). Es necesario insistir en los factores higiénicos (motivación, productividad, reducción de ausentismo, satisfacción de necesidades psicológicas) para generar en el área de didáctica: conocimiento trabajo en sí; en el área de personalidad: reconocimiento, progreso; en el área de orientación, actitudes, realización personal y responsabilidad para incrementar el nivel de calidad de gestión de manera significativa.

REFERENCIAS

- (51) ARY, Donald, CHESER JACOBS, Lucy y RAZAVIECH, Asghar. (1989). **Introducción a la investigación pedagógica**. Editorial McGRAW-HILL. México.
- (52) ELORZA, H. (1987). ***Estadística para ciencias del comportamiento***. México: Harla.

CONCLUSIONES

1. La relación entre los factores motivacionales y la calidad de la gestión en los docentes del Instituto Superior Pedagógico Público “Huaraz” es potencialmente directa debido a que hay predisposición para asumir funciones tal como se demuestra en el área de orientación; sin embargo, en las áreas de didáctica y personalidad hay debilidades, las mismas que se reflejan en crisis de identidad, apatía, desconcierto y conflicto como consecuencia se da la falta de productividad y falta de satisfacción de necesidades psicológicas.
2. La relación entre los factores motivacionales y la calidad de gestión: área didáctica es relativamente significativa. Es necesario que el docente tenga alto sentido pedagógico, que sea creativo, busque nuevas formas de hacer atractiva la clase, sea ser un líder social y entienda que un proceso de formación de nuevas generaciones supone un educador plenamente comprometido con su entorno social.
3. La relación significativa entre los factores motivacionales y la calidad de gestión: área de personalidad son precarios porque los factores motivacionales solo evitan la insatisfacción. Las necesidades o motivaciones son fuerzas dinámicas y persistentes que provocan determinado comportamiento. Cuando surge la necesidad se rompe el equilibrio del organismo y causa un estado de tensión, insatisfacción, incomodidad y desequilibrio que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento o acción capaz de descargar la tensión o librarlo de la incomodidad o el desequilibrio.

4. Existe una relación significativa entre los factores motivacionales y la calidad de gestión: área de orientación porque la motivación es un instrumento que permite a los directivos ordenar las relaciones laborales en las instituciones. Las instituciones persuaden a las personas que trabajan para ellos. Esa persuasión permite adoptar las asignaciones y recompensas laborales para que estas personas asuman sus funciones.
5. Es necesario influir en las actitudes personales, los conocimientos teóricos y prácticos, y las oportunidades para modificar el comportamiento de una fuerza de trabajo con el fin de que se haga más productiva. Además, se deben tomar en consideración la formación a los docentes para que identifiquen sus limitaciones y resuelvan los problemas; estimular la participación de los profesores a favor de la productividad (círculos de productividad y calidad, comités consultivos, etc.).

RECOMENDACIONES

1. Que la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Marcos promueva líneas de investigación relacionadas con los factores motivacionales y la calidad de gestión en el contexto del sistema universitario.
2. Que se estimule el desarrollo de investigaciones comparativas a nivel socio cultural relacionadas con los factores motivacionales no sólo en el ámbito universitario y/o superior. Sino también a nivel de educación secundaria.
3. Que se difundan los resultados de la presente investigación y se implementen políticas y estrategias de mejoramiento de los factores motivacionales en la calidad de la gestión en función a los resultados reportados en la comunidad educativa mediante los medios de comunicación académicos pertinentes.
4. Esta investigación servirá como base para desarrollar investigaciones referidas a los factores motivacionales en relación con la calidad de gestión que se realicen en los institutos superiores pedagógicos ahora conocidos como Institutos de Educación Superior Pedagógica para superar la gestión autoritaria y administrativa de parte de los directores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALIAGA, J.; PONCE, C.; y PECHO, J. (2000). ***Una Escala de evaluación del desempeño docente***. Revista de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Año IV, N° 6, Lima, Agosto del 2000.
- ÁLVAREZ, Manuel. (2007). **Gestión educativa. El programa de dirección. Guía práctica de la gestión de los proyectos del colegio**. Argentina. Kimeln Grupo Editor.
- ANDRADE, Patricia, O'HARA, Jessica y Ríos Alex (2007). ***Manual de Evaluación Institucional para las Instituciones de Formación Docente en el Perú***. Lima. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PPROEDUCA-GTZ.
- AQUINO, Gustavo. ***“patadas y enriquecimiento de tareas”*** en www.materiabiz.com/mbz/guruees.vsp?nid=22579. Este artículo ha sido publicado anteriormente en ERGO, la revista de la Asociación de Recursos Humanos de la Argentina.
- ARANA, Walter (1994). ***Diseño y validación de un modelo para la identificación y medición de los factores motivacionales de los trabajadores según la Teoría de Frederick Herzberg***. Unidad de postgrado, Facultad de Ciencias Administrativas de la UNMSM.
- ARY, Donald, CHESER JACOBS, Lucy y RAZAVIECH, Asghar. (1989). **Introducción a la investigación pedagógica**. Editorial McGRAW-HILL. México.
- ATKINSON, John William. (1964). ***Cognition in human motivation and learning***. Laurence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. New Jersey.
- BALL, J. Stephen (1989). ***La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización***. Barcelona. Ediciones paidós.
- BLANCHARD, Ken (2007). ***Liderazgo al más alto nivel. Cómo crear y dirigir organizaciones de alto desempeño***. Bogotá. Editorial norma.

- BELTRÁN, Jesús (1993). **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Adaptado por Gestión Escolar de Fundación Chile.
- BERLYNE, Daniel (1976). **Estructura del pensamiento dirigido**. Editorial Trillas. Biblioteca técnica de psicología.
- BLANCO, A. (1988) **Una Proposición para elaborar un Sistema de Evaluación del Personal Docente de los Liceos Militares Venezolanos**. (Mimeógrafo). Caracas.
- CARRILLO, J. (2000). **Las motivaciones psicosociales en un modelo evaluativo del comportamiento laboral de docentes de centros educativos de la USE n° 1 de Cerro de Pasco**. Tesis Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- CHIAVENATO I. (1997). **Administración de Recursos Humanos**, Colombia. Mc Graw Hill.
- CHIAVENATO, I. (2001) **Administración – Proceso Administrativo**, Colombia. Mc Graw Hill.
- COBLEY, Paul y Litza Jansz (2002). **Semiótica para principiantes**. Buenos Aires. Editorial Era Naciente. SRL.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2005). **Mapa concertado de competencias para la transferencia en la descentralización del sector educación**. Lima.
- DE LA ORDEN HOZ, Arturo (1981). **Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación**. Congreso Iberoamericano de Educación “Valores de la persona y técnicas”. Buenos Aires, setiembre publicado por CINAIE.
- DIARIO OFICIAL EL PERUANO (21.01.09). CONEACES. **Estándares y Criterios de Evaluación y Acreditación de las Instituciones Superiores de Formación Docente**. Aprobada por su Directorio.
- DUBRIN, Andrew J. (2000). **Fundamentos de Administración**. México. Thompson.
- EARLY Y SHALLEY (2003). **La Motivación y la Gestión de Dirección**. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

- EDWARDS RISOPATRÓN, Verónica. (1998). ***El concepto de excelencia y calidad total de la educación***. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.
- FESTINGER. León y KATZ, Daniel (1992). (Compiladores). ***Los métodos de investigación en las ciencias sociales***. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- FREEMONT, E. Kast y ROSENZWEIG, James E. (1988). ***Administración de las organizaciones***. México, Mc Graw Hill.
- GALGANO, A (1993). *Calidad Total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa*. Madrid. Díaz de Santos.
- GARCIA AMPUDIA, Lupe. (2004). ***“Factores cognitivos y motivacionales de liderazgo en relación al rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria en la Institución educativa “La Inmaculada” de Pucallpa”***. Tesis presentada para optar el grado de maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- GARCÍA CRUZ. Josefina Arimatea. (2008). ***“La calidad de la gestión académico administrativa y el Desempeño docente en la Unidad de Post-Grado según Los estudiantes de maestría de la Facultad de Educación de la UNMSM”***. Para optar el grado de doctor en educación. Lima 2008.
- GIBSON, IVANCEVICH, DONNELLY. (1994). ***Organizaciones***. México, 3ra Edición, Mc Graw Hill.
- HAMACHEK, Don E. (1995). ***Psicology in teaching, learning and growt***. Michigan State University.
- HELLRIEGEL, JACKSON, SLOCUM. (1999). ***Administración – Un Enfoque Basado en Competencias***. México, Editorial Thomsom.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2010). ***Metodología de la investigación***. Editorial McGRAW-HILL. México.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Lázaro (2003). ***Los riesgos y su cobertura en el comercio internacional***. FC. Editorial. Madrid.

- HERSEY Y BLANCHARD (2004). **Teoría de liderazgo situacional**. Ediciones Epise.
- HERZBERG, Frederick (1959). **Teoría de los dos factores**.
- HUAMANÍ, Lily (2004). **Influencia de los Factores de Motivación en el Desempeño Laboral**.
- KAGAN, J (1992) Y LAFOURCADE, P. (1974) **Planeamiento, Conducción y evaluación de la Enseñanza Superior**. Buenos Aires: Edit. Kapeluz.
- KERLINGER, Fred (1992). **Investigación del comportamiento**. Segunda edición. Editorial McGRAW-HILL. México.
- KLAUSMEIR, H. y GOODWIN, W. (1977). **Psicología Educativa: Habilidades Humanas y Aprendizaje**. México: Harla.
- KOONTZ, Harold. (2003). Administración. Una perspectiva global. 12ª edición. Editorial McGrawhill.
- LAFOURCADE, Pedro D. (1982). **La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros**. Editorial Trillas. Universidad de Texas.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y SUS REGLAMENTOS. Leyes N° 28044, 24029, 27382 (modificada por Leyes N°s 27942, 28123, 28302 y 28239).
- LEY Y REGLAMENTO DE LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL. Ley 29062 y D.L. N° 003-2008-ED.
- LEY DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. (2006). Ley N° 28740.
- LEY DE INSTITUTOS Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2009). Ley N° 29394.
- LOCKE, Edwin (2008). **Motivación de personal**. España. Publicaciones vértice S.L.
- LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1994). **La gestión de calidad en educación**. Madrid. Editorial La muralla

- Mc GREGOR, Douglas (1960). ***El lado humano de las organizaciones***.
- MAGAÑA, G. (2001). ***Motivación y desempeño laboral enfoque personal***.
Tesis de Grado de Maestría.
- MAYO, E. (1977). ***Teoría de las Relaciones Humanas***.
- MASLOW, A. (1970). ***Motivación y Personalidad***. New York. Harper and Row.
- MEDINA REVILLA, Antonio. (2003). ***Didáctica general***. Editorial Pearson. S.A. Edición Segunda. España.
- MENDEZ ALVAREZ, C. (2006), ***Clima organizacional en Colombia***. Bogotá: Universidad del Rosario.
- MESSINA, G. (2000). Panel de especialistas ***"La formación docente para la educación de jóvenes y adultos. Perspectivas y debate"***.
- MONTERO, M.L. (1992). ***Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones***. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed) Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación. Tomo II. Madrid. Alianza.
- MORÁN DE LOS SANTOS, José Francisco (2006). ***"Motivación Académica y Rendimiento Escolar en Estudiantes del 6° grado de educación primaria del distrito de Lurigancho – Chosica"***. Tesis de Maestría.
- NILO, S. (1984). ***Apuntes sobre la calidad de la educación en América Latina***. Departamento de estudios Educativos OEA.
- PAVEZ URRUTIA, J. (2001). ***Profesionalización docente y calidad de la educación***. Santiago de Chile, 8 y 9 de mayo de 2001.
- PEÑA GONZÁLEZ, A. M. (2002). ***Análisis del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, de los centros educativos privados del distrito No. 11-02 de Puerto Plata***.
- RAMÍREZ, A. Y ACUÑA, S. (2005). ***El Sistema Motivacional y la influencia en el Rendimiento laboral de los trabajadores de la Zona Registral N° VII – Sede Huaraz. UNASAM***.

REGLAMENTO DE LA LEY DE INSTITUTOS Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2010). D.S. N° 004.

ROJAS, J. (1978). ***Bases para Juzgar la Eficiencia Docente*** (mimeógrafo). Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental "Rafael Alberto Escobar Lara".

ROSALES, J. (2002). ***La Teoría X Y de Mc Gregor y su incidencia en el desempeño de los trabajadores de las empresas en la Región Chavín***. UNASAM.

ROUSSEL, Patrice. **La motivation au travail-Concept et theories**, Note N° 326. Université Toulouse I-Sciences Sociales, octubre 2000.

RUBIO DOMÍNGUEZ, Pedro (2008). ***Introducción a la gestión empresarial. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas***.

SCHEFLER, I. (1979). ***El lenguaje de la educación***. Buenos Aires. El Ateneo.

STONER, James y otros. (1996). ***Administración***, 4ª edición. México. Prentice Hall.

TAYLOR, Frederik (1979). ***Principios de la administración científica***. 19ª Edición en Español. México: Herrero Hermanos Sucs.

VELÁSQUEZ, Luis Emilio. ***"Calidad de la gestión y gestión de la calidad"*** en www.fundibeq.org. Corporación calidad.

VROOM, Víctor H. (1990). ***Manage people, not personnel. Motivation and performance Appraisal***. Library of congress cataloging in publication data. Harward.

WEINER, B. (1980). **Human motivation**. Holt, Rinehart and Winston.

ZURITA CHÁVEZ, R. (1987). ***"El problema de la calidad de la educación: aproximación a un concepto"***. En Serie Borradores (Universidad de la Frontera. PREDE OEA. Chile.

ANEXOS

ANEXO N° 01



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

ESCUELA DE POST GRADO

ENCUESTA SOBRE CALIDAD DE GESTIÓN

SEXO: ESPECIALIDAD:

CURSO QUE DICTA: CICLO:.....

INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE:

INSTRUCCIONES: La presente encuesta es anónima y confidencial, Ud. podrá marcar una de las alternativas que aparecen en cada uno de los ítems, por lo que se le solicita responder con la veracidad y honestidad las siguientes interrogantes:

I DATOS DE ESTUDIO:

- 1 ¿Qué cargo ocupa actualmente en el Instituto Superior Pedagógico Público "Huaraz"?
 - a) Docente Estable.
 - b) Docente Encargado.
 - c) Docente Contratado.
 - c) Neutral.
 - d) De acuerdo.
 - e) Totalmente de acuerdo.
- 2 ¿La remuneración que Ud percibe en comparación con la de otros docentes que realizan trabajos similares al de Ud. La considera?
 - a) Superior a mi remuneración.
 - b) Igual a mi remuneración.
 - c) Menor a mi remuneración.
- 3 ¿Cuál es el grado de interés de los directivos en ayudar a resolver problemas o conflictos laborales?
 - a) Mucho.
 - b) Poco.
 - c) Nada.
- 4 ¿Los directivos toman en cuenta sus quejas y sugerencias?
 - a) Siempre.
 - b) Algunas veces.
 - c) Nunca.
- 5 ¿Con qué frecuencia se aprecia y se reconoce el trabajo intenso?
 - a) Siempre.
 - b) Algunas veces.
 - c) Nunca.
- 6 Se alaba a los docentes por un trabajo bien hecho. Manifieste su nivel de acuerdo:
 - a) Totalmente en desacuerdo.
 - b) En desacuerdo.
 - c) Neutral.
 - d) De acuerdo.
 - e) Totalmente de acuerdo.
- 7 Se trata a los docentes con respeto y se les tiene confianza. Manifieste su nivel de acuerdo:
 - a) Totalmente en desacuerdo.
 - b) En desacuerdo.
 - c) Neutral.
 - d) De acuerdo.
 - e) Totalmente de acuerdo.
- 8 Se trata con justicia a los docentes. Manifieste su nivel de acuerdo:
 - a) Totalmente en desacuerdo.
 - b) En desacuerdo.
 - c) Neutral.
 - d) De acuerdo.
 - e) Totalmente de acuerdo.
- 9 ¿Ud. está satisfecho en su puesto de trabajo en comparación con su formación profesional?
 - a) Completamente satisfecho.
 - b) Satisfecho.
 - c) Poco satisfecho.
 - d) Insatisfecho.
- 10 Cuando Ud. Ha cumplido con las metas ¿Qué tipo de reconocimiento ha recibido?
 - a) Diploma.
 - b) Resolución de felicitación.
 - c) Ninguno.
 - d) Otro (Especifique).....
- 11 ¿Considera Ud. que su remuneración está de acuerdo con su esfuerzo y desempeño que realiza?
 - a) Sí.
 - b) No.

- 12 ¿Cuenta Ud. con información necesaria para realizar una tarea asignada?
a) Siempre.
b) Algunas veces.
c) Nunca.
- 13 ¿Cómo son las relaciones interpersonales con sus colegas del Instituto Superior Pedagógico Público "Huaraz"?
a) Muy Buena.
b) Buena.
c) Regular.
d) Mala.
- 14 ¿La institución toma en consideración sus objetivos personales?
a) Siempre.
b) Algunas veces.
c) Nunca.
- 15 ¿Los objetivos y metas que se le asignan son?
a) Muy fáciles de alcanzar
b) Fáciles de alcanzar.
c) Difíciles de alcanzar.
d) Muy difíciles de alcanzar.
- 16 ¿Cuál es su nivel de participación en la formulación de objetivos?
a) Alto.
b) Medio.
c) Bajo.
- 17 ¿Se le informa los objetivos de la institución de manera clara y precisa?
a) Mucho.
b) Poco.
c) Muy poco.
- 18 ¿Los directivos confían en los trabajos que Ud. desempeña?
a) Siempre.
b) Algunas veces.
c) Muy raras veces.
- 19 ¿Tiene Ud. autonomía para tomar decisiones?
a) Siempre.
b) Algunas veces.
c) Muy raras veces.
- 20 Cuando no alcanzó sus objetivos ¿Cuáles fueron los motivos por los que no pudo alcanzarlos?
a) Tiempo.
b) Presupuesto.
c) Sobrecarga laboral.
d) Falta de planificación.
e) Otro (Especifique)
- 21 ¿Cuenta con los recursos adecuados y necesarios (equipos tecnológicos) para realizar su trabajo?
a) Siempre.
b) Algunas veces.
c) Muy raras veces.
- 22 ¿Le dan la oportunidad de participar en el establecimiento de objetivos?
a) Siempre.
b) Algunas veces.
c) Muy raras veces.
- 23 ¿Los aportes que Ud. da son tomadas en cuenta e implantadas por la institución?
a) Siempre.
b) Algunas veces.
c) Muy raras veces.
- 24 ¿Cómo deberían ser las metas para que se sienta motivado?
a) Muy difíciles.
b) Difíciles.
c) Fáciles.
d) Muy fáciles.

Gracias por su Apoyo.

ANEXO N° 02



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS ESCUELA DE POST GRADO

ESCALA DE EVALUACIÓN DE FACTORES MOTIVACIONALES

SEXO: **ESPECIALIDAD:**

CURSO QUE DICTA: **CICLO:**

INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE:

La presente Escala tiene como propósito conocer tu opinión acerca de los factores motivacionales de los directivos y profesores responsables de asignaturas que se están desarrollando en el presente ciclo académico.

Esta encuesta evaluativa es ANÓNIMA. No escriba su nombre ni ninguna señal que pueda identificarlo. Conteste sinceramente, pues de ello dependerá el mejoramiento de los factores motivacionales en los docentes de nuestra institución. Dispone de 1 minuto por cada respuesta. Después de terminar de contestar, verifique si ha marcado una sola alternativa por cada ítem y luego devuelva la encuesta.

A continuación, lea cada ítem y califique de 1 al 7 de acuerdo a las siguientes alternativas:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Muy pocas veces	Pocas veces	A veces	Frecuentemente	Muy Frecuentemente	Siempre

Encierra con un círculo el número de su elección.

1	Comunica los objetivos a lograr, al inicio de la clase.	1	2	3	4	5	6	7
2	Se muestra ético y transmite valores que contribuyen al desarrollo de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
3	Realiza clases que promueven el interés del alumno por los temas tratados.	1	2	3	4	5	6	7
4	Nos felicita cuando mejoramos nuestro rendimiento.	1	2	3	4	5	6	7
5	Da explicaciones en clase fáciles de comprender.	1	2	3	4	5	6	7
6	Muestra dominio del contenido de la asignatura que enseña.	1	2	3	4	5	6	7
7	Promueve en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo.	1	2	3	4	5	6	7
8	Da pautas para mejorar el rendimiento académico.	1	2	3	4	5	6	7
9	Es ordenado al realizar su clase.	1	2	3	4	5	6	7
10	Muestra disposición para comunicar nuevos descubrimientos relacionados con su asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
11	Es receptivo (a) al diálogo con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
12	Promueve el trabajo en equipo.	1	2	3	4	5	6	7
13	Relaciona los contenidos de la asignatura con los de otros cursos.	1	2	3	4	5	6	7
14	Inicia y termina sus clases puntualmente.	1	2	3	4	5	6	7
15	Atiende las consultas fuera de clase.	1	2	3	4	5	6	7
16	Valora el progreso que ha tenido el alumno, respecto a su rendimiento anterior sin compararlo con los demás.	1	2	3	4	5	6	7
17	Hace un resumen de la clase al finalizar.	1	2	3	4	5	6	7
18	Es imparcial en sus relaciones con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
19	Promueve la participación de los alumnos para lograr los objetivos propuestos.	1	2	3	4	5	6	7
20	Brinda orientación académica individual cuando el alumno lo requiere.	1	2	3	4	5	6	7
21	En los exámenes y/o prácticas evalúa la comprensión y no sólo la memorización.	1	2	3	4	5	6	7
22	Cumple con los compromisos académicos que asume con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
23	Está dispuesto a aclarar lo que no se entiende en clase.	1	2	3	4	5	6	7
24	Da instrucciones claras cuando asigna un trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
25	Utiliza los resultados de las evaluaciones para revisar los temas en los cuales no se ha entendido bien.	1	2	3	4	5	6	7
26	Motiva a tener una actitud de investigación respecto a su materia.	1	2	3	4	5	6	7
27	Estimula la participación en clase.	1	2	3	4	5	6	7
28	Dedica más tiempo a los alumnos que necesitan orientación académica.	1	2	3	4	5	6	7
29	Satisface las expectativas académicas de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
30	Da calificaciones académicas de acuerdo al mérito del alumno.	1	2	3	4	5	6	7
31	Sugiere actividades complementarias interesantes a realizar en clase.	1	2	3	4	5	6	7
32	Asigna lecturas y/o ejercicios útiles para la formación de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
33	Al impartir la clase, el profesor mantiene la atención de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
34	Enseña contenidos actualizados y pertinentes.	1	2	3	4	5	6	7
35	Respecto a la habilidad general para la enseñanza, el o de la docente es: 1. Muy deficiente. 2. Deficiente. 3. Algo deficiente. 4. Regular. 5. Bueno. 6. Sobresaliente. 7. Excelente.	1	2	3	4	5	6	7